أساسيات التدريس الفعال
في العالم العربي

دكتور حسن شحاتة

الناشر
الدار المصرية اللبنانية

بسم الله الرحمن الرحيم

٢٩٠ —

أساسيات التدريس الفعال
في العالم العربي

الإهداء

إلى أسرتي الغالية
زوجتي المخلصة دكتورة محبات أبو عميرة
وابني الحبيب رامي
حبًا واعتزازًا

حسن شحاته

تقديم

هذه مجموعة من الدراسات اللغوية والتربوية الوظيفية ، وهى دراسات حديثة يضمها ميدان تعليم اللغة العربية ؛ بغية تحقيق الدرس اللغوى الفعال ، امتدت زمانا من مرحلة التهيئة اللغوية فى رياض الأطفال ، ثم رصد واقع تعليم العربية بالتعليم الأساسى ، والكفاءة اللغوية للطفل ، وتنمية التذوق الأدبى ، وتحليل المواد التعليمية المقدمة له فى المدرسة الابتدائية ، وأسس بناء مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية ، وتقويم المناهج اللغوية ، وصولا إلى إعداد التدريبات اللغوية للمستوى الجامعى ، ومستويات التنور اللغوى لدى معلمى المستقبل . كما امتدت هذه الدراسات مكانا لتعبر حدود مصر إلى البلدان العربية الشقيقة .

جاءت هذه الدراسات اللغوية والتربوية المتميزة فكراً ومنهاجا عبر مؤتمرات وندوات كثيرة التقى فيها فكر المؤلف وقلمه بأفكار وخبرات تعليمية وأقلام عربية ثرية . كما جاءت هذه الدراسات فى إطار نهضة ثقافية وتربوية وتعليمية تعيشها مصر عَبْرَ مؤسساتها المتعددة ؛ فى وزارات التربية والتعليم ، والثقافة ، والإعلام والهيئة العامة للاستعلامات ، وفى جامعاتها المتناثرة ، ومراكزها البحثية ، وجمعياتها العلمية .

ولاشك فى أن هذه البحوث والدراسات تفيد المهتمين بتعليم اللغة العربية من طلاب ومعلمين وموجهين وقيادات تعليمية ، كما أنها سترفد مخططى المناهج الدراسية ومنفذيها ومقوميها بزاد جديد ، وتفتح أمام الباحثين آفاقا ورؤى مستقبلية لتحقيق نهضة لغوية تربوية ، وحوارات فكرية . خدمة علمية وتعليمية نقدمها للعاملين فى حقول لغتنا القومية على امتداد أرضنا العربية .

المؤلف

الفصل الأول

رياض الأطفال
واقعها وسبل تطويرها (*)

قضية الطفولة وتنشئة الأطفال من القضايا التى تلقى اهتماما واسعا بين المفكرين والعلماء والأدباء والمفتنين على اختلاف تخصصاتهم واتجاهاتهم ، إنها قضية تستثير اهتمام المجتمع بمستوياته القطرية والقومية والدولية ، فمن حق الطفل أن يلقى رعاية مناسبة ، ومن حق الطفل أن يربى تربية سليمة ، ومن حق الطفل أن ينشأ التنشئة التى تجعل منه فى مستقبله إنسانا ، يعتز بنفسه ، ويعتز بلغته ، ويعتز بدينه ووطنه ، ويعتز به الآخرون . من حقه أن ينشأ إنسانا يستطيع أن يعيش حياته كما ينبغى أن يعيشها الإنسان ، وأن ينهض بمجتمعه العربى ويضيف إليه وينميه ويطوره ، وهذه رسالة الإنسان خلق من أجلها ، أن يعمر الأرض ويثريها وفقا لمشيئة الله تعالى .

والطفل العربى من حقه علينا أن نوفر له كافة الإمكانات التى تمكنه من الاستمتاع بحياته فى مرحلة طفولته ، والتى تمكنه أيضا من النمو إلى الصورة التى تؤهله لمواجهة هذه الحياة . إن ما ينفق على الطفل مهما كان كثيرا لا يمكن مقارنته بما يعود على الفرد إن أحسن الإنفاق ، فالعائد هنا عائد إنسانى ، وهو فى ذات الوقت استثمار لأهم الطاقات فى المجتمع العربى . إن تقدم المجتمع العربى ونموه يحتاج إلى هذا الإنسان ، إنسان يحسن استثمار قدراته العقلية ، ويحسن توظيف هذه القدرات لخيره وخير مجتمعه ، إنسان يعتز بنفسه ويعتز بحريته وحرية الآخرين (عبد السلام عبد الغفار ص ٨) .

وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل فى حياة الإنسان . ففى مرحلة الطفولة تنمو قدرات الطفل ، وتتفتح مواهبه ، ويكون قابلا للتأثير والتوجيه والتشكيل . وقد أكدت البحوث والدراسات النفسية والتربوية على خطورة هذه المرحلة العمرية ، وأهميتها فى بناء الإنسان ، وتكوين شخصيته ، وتحديد اتجاهاته فى المستقبل (فتحية

(*) ندوة رياض الأطفال واقعها وسبل تطويرها ، بغداد ١٩٨٨ .

سليمان ص ٦٤) كما تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة حساسة ومهمة .

إن السنوات الست الأولى من حياة الفرد هى الأساس التكوينى الذى يقوم عليه بناء الشخصية ، حيث تتحدد السمات الرئيسية للشخصية ، وغالبا ما تكون خصائص نمو الطفل فى هذه المرحلة التكوينية المبكرة بمثابة منبئات بشخصية الطفل وتطور مسار نموها فى المراحل العمرية التالية . وهذه الفترة العمرية تحتل موقعا رئيسيا من تطور عمليات نمو الفرد . هذا الموقع هو قاعدة البناء والأساس الذى ترسى عليه دعائم الشخصية ، وليس غريبا أن تطرح بعض نظريات العلاج النفسى ، وبخاصة التحليل النفسى – مبدأ تشخيصيا وعلاجيا هاما ، وهو « فَتِّشْ عن الطفل » لنبحث عن مصدر العلة فى خبرات الطفولة عند الفرد ، فبذور السعادة والشقاء عند الكبار تكمن فى طفولتهم (فيولا الببلاوى ص ١٠٨) .

وتتميز مرحلة الطفولة بإمكانية ممارسة الضبط والتوجيه التربوى خلالها على الطفل ، كما أنه من اليسير إكساب الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة السلوك المرغوب فيه ، وفقا لما يعتنقه المجتمع العربى من فلسفة ، بل إنه يمكن تنمية قدراته العقلية والمهارية وتوجيه ميوله وتنمية استعداداته .

إننا لو أردنا حقا ثورة تعليمية لم يكن لنا بد من البدء بالطفل وحواسه ؛ لنفتح له نوافذ السمع والبصر ، فيرى ويسمع ، ويجمع ما استطاع له أن يجمع من المعلومات ، وأن ندربه تدريبا متواصلا فى كل مناسبة (زكى نجيب محمود ص ١١) .

والأمر الذى لا يحتاج إلى تأكيد هو أن النمو الإنسانى عملية كلية ومتكاملة ، فلا ينبغى أن تنظر رياض الأطفال إلى جانب من جوانب النمو منفصلا عن غيره من الجوانب الأخرى ، وهذا يعنى أن نعمل على تنشئة الطفل تنشئة متكاملة تحقق نموا شاملا فى النواحى الشخصية والاجتماعية والدينية والصحية والعلمية والفنية والسياسية .

والاهتمام بتربية الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة واجب وضرورة ؛ فهى تزوده فى سن مبكرة بالقيم والاتجاهات والمبادىء التى يؤمن بها مجتمعه ؛ ومن ثم فهى تعمل على تنميته روحيا وخلقيا وفكريا وجسميا واجتماعيا . فالتربية مظهر أساسى للتعبير عن

ثقة المجتمع فى قدرته على تطوير وتغيير مستقبله بتنشئة صغاره على نحو يختلف عما يكونون عليه إذا تركوا وشأنهم دون جهد تربوى مقصود ومنظم .

والطفل لا ينمو نموا سليما إلا إذا توافرت له بيئة تربوية غنية ، مليئة بالمثيرات والمنبهات التى تتحدى طاقاته وقدراته ، والتى تعمل على تنمية قدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية ، والطفل ينمو فى ظل خبرات تربوية مقصودة ، يكتسب أثناءها العديد من الخبرات التى توجه نشاطه وجهة تؤدى إلى تحقيق وجوده كإنسان ، ذلك أن الفشل فى حياة الطفل المستقبلية يرجع إلى العديد من الأسباب التى من أهمها أنه لم تُهَيَّأْ له البيئة التربوية المناسبة كى ينمو بالصورة الكاملة المتكاملة التى تمكنه من الحياة كإنسان (عبد السلام عبد الغفار ص ٢) .

والأطفال الذين يلتحقون بالرياض فى مرحلة الطفولة المبكرة يستمتعون بأنواع شتى من الأنشطة التى يقبلون عليها تلقائيا . وتتضمن التلقائية بالضرورة أن الأطفال يفرحون ويسعدون وهم يمارسون أنشطة متنوعة قادرة على أن تنميهم جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا .

ورياض الأطفال هى مرحلة تسبق التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية وما يفرضه التعليم المدرسى من ضغوط وتوقعات فى عمليات التعليم والتعلم ، وما يستلزمه ذلك من إعداد وتهيئة فى سنوات ما قبل المدرسة ، كما تسبق رياض الأطفال مرحلة جماعات الأقران ؛ ولذلك فهى فترة عمرية مواتية لتعلم أسس السلوك الاجتماعى الذى يعد الطفل للتفاعل مع الحياة الاجتماعية المنظمة فى المراحل العمرية التالية وما تتطلبه من عمليات التوافق . ورياض الأطفال مرحلة الاستكشاف حيث يسعى الطفل إلى معرفة بيئته بعناصرها وعلاقاتها ، وكيف تعمل ، وكيف يكون جزءاً منها ، وما موقعه فيها . وهى فترة حساسة ، ومرحلة حرجة ، فكثيرا ما يواجه الأطفال فيها صعوبات ومشكلات ، فالطفل فى سبيل تكوين شخصية متميزة يبدى نزعة قوية إلى الاستقلال والاعتماد على النفس ، وغالبا ما يكون عنيدا غير مطيع ، سلبيا أو عدوانيا ، وقد يعانى من الغيرة ، ورياض الأطفال مرحلة مستهدفة لبعض الاضطراب وعدم الاتزان خلال سعى الطفل إلى التوافق مع بيئته وضغوطها ، مما يتطلب حكمة فى تدبير أساليب الرعاية الملائمة لوقاية الأطفال من التردى فى اضطرابات انفعالية

وسلوكية حادة ، وذلك قبل أن تتدعم وتستحكم وتصبح نمطا مسيطرا .

ورياض الأطفال مرحلة مرنة ، فيها يكون الطفل أكثر استجابة لتعديل السلوك ، فالطفل فى حالة من التشكل والتكوين ؛ وهو لذلك قابل للتغير والتعديل أكثر من أى مرحلة نمائية أخرى ، وهو أكثر استجابة للمواقف والخدمات العلاجية التى تقدم له . وهذه الفترة العمرية المبكرة مرحلة حسَّاسة للتعلم ولاستيعاب الخبرة التى يتعرضون لها أو نعرضهم لها ، فالطفل فى حالة تهيؤ من داخله لاستقبال الخبرة من خارجه دون أن تعطلها أو تصدها استجابات متعارضة أو دون أن تعمل آليات الدفاع على تقليل أو تشويه تلك الخبرة ؛ لهذا تعتبر سنوات ما قبل المدرسة مرحلة مُثْلَى للتعلم الفَعَّال ، ولتوسيع ما يعرف بإمكانات التعلم لدى الطفل ، ولتحقيق النمو بأقصى سعة لطاقات الطفل (فيولا الببلاوى ص ١٠٩) .

وتبدو أهمية رياض الأطفال وتأثيرها الواضح على الأطفال الملتحقين بها فى أن الأطفال غير الملتحقين بدور الحضانة يكونون أكثر معاناة للمشكلات النفسية : الانفعالية والاجتماعية ، ومشكلات الكلام ، من الأطفال الملتحقين بالرياض . كما أن المشكلات النفسية لدى الأطفال تقل إذا توفرت فى الرياض الإمكانات والخدمات المادية والبشرية (هناء الفطاطرى ص ١٣٥) . كما أن مدى القدرات بين الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة يكون هائلا بالفعل ، أما الأطفال الذين لم تمكنهم ظروفهم من الانتظام فى رياض الأطفال فإنهم يبدون بمستوى منخفض فى هذه القدرات (بيرد ص ٨٣) أضف إلى ذلك أن رياض الأطفال لها أهمية خاصة فى تكوين شخصية الطفل مستقبلا ، وأن البرامج الناجحة التى تقدمها الرياض للأطفال تساعد فى الارتفاع بمستوى الأطفال ، وتنمى ذكاءهم ، وتحقق التطور المنشود فى حياة الطفل (جريفز ص ٥٠) .

فروضة الطفل مؤسسة تربوية للأطفال من سن ٤ — ٦ سنوات ، وهى تتميز بأنشطة اللعب المنظم ذى القيمة التعليمية والاجتماعية ، وتتيح الفرص أمام الأطفال للتعبير الذاتى والتدريب على كيفية العمل والحياة معا فى ضوء بيئة الطفل وأدوات ومناهج وبرامج مختارة بعناية ؛ لتزيد من نمو الطفل وتطوره (جود ص ٤٣٧) .

ورياض الأطفال هى المؤسسات التربوية التى تلى المنزل ، ففيها تتم العمليات

التربوية الهادفة والمباشرة لتنمية شخصية الأطفال ، وتطوير قدراتهم الاجتماعية والجسمية والوجدانية والعقلية . وهى تؤدى دورا مهما وأساسيا فى نمو الطفل وتنشئته ، وهى قاعدة رئيسية للسلم التعليمى تمهد له وتجعل تكيف الطفل أمرا عاديا وميسرا ، وهذا ما يدفع أبناء المجتمع العربى إلى إلحاق أبنائهم برياض الأطفال ضمانا لمستقبلهم .

إن تربية الأطفال خلال مرحلة ما قبل المدرسة أمر هام لأى سياسة تربوية ، ولم تعد رياض الأطفال أمرا ثانويا فى أى نظام تربوى للدول المتقدمة ، فمنذ بداية النصف الثانى من القرن العشرين أصبحت رياض الأطفال مجالا رئيسيا من مجالات التنشئة الاجتماعية فى المجتمعات المتقدمة ؛ حيث يتعلم الطفل بشكل غير مباشر بعض الخبرات التربوية والثقافية أثناء قيامه باللعب والأنشطة الحركية أو الاجتماعية أو المعرفية المختلفة .

ورياض الأطفال تعمل على تنمية قدرة الأطفال على الابتكار والإنجاز والاكتشاف ؛ تميز ألعابهم بالخيال الواسع والمحاكاة ، كما تعمل على تكوين بعض المفاهيم البسيطة . ويستمتع الطفل بمحاكاة من يحب من الكبار ، وهو يحقق أهدافا تربوية عن طريق التفاعل والتعاون والحب والثقة بينه وبين المشرفات .

وتحتل دراسات طفل ما قبل المدرسة ورياض الأطفال مكانة متميزة لدى المفكرين والتربويين وخبراء الصحة والتغذية . ولم تتأت هذه المكانة إلا بعد جهود طويلة بدأت بآراء فلسفية وأثرت فى النظريات السيكولوجية والتربوية ، وأفسحت المجال لدراسات علمية مقننة أفادت بدورها فى الوقوف على المشكلات الشائعة فى رياض الأطفال على المستويات القطرية والقومية والعالمية ، وتحديد سبل علاج هذه المشكلات والتقليل منها ووضع الحلول المناسبة لها ؛ بغية تطوير الرياض من أجل تهيئة طفل ما قبل المدرسة وإعداده إعدادا نفسيا وتربويا للمدرسة .

والأسرة والروضة مؤسستان ضروريتان لتربية الطفل ، وليس من المفترض أن تضطلع الروضة بالمهام التى تقوم بها الأسرة ؛ ذلك أن الروضة ليست بديلا للأسرة ، بل إن هناك تكاملا بينهما فى الأدوار والوظائف التربوية والصحية والاجتماعية والثقافية التى تتطلبها التنشئة السليمة للأطفال ، فالروضة مطالبة أن تقوم بجهد وافر لتعوض

بعض السلبيات التى تتسم بها التربية الأسرية فى الخدمات الصحية ، وتعليم العادات الاجتماعية وأنماط السلوك الخلقى ، بل إن الرياض مطالبة بالتعويض عن التغذية السيئة أو غير المتوازنة التى تقدمها الأسرة للطفل وتعويض مختلف أشكال الحرمان من اللعب وأدواته وممارسة أنشطة رياضية وفنية وأدبية متنوعة لا تمارس فى إطار البيئة الأسرية الفقيرة . كذلك فإن حل مشكلات الطفولة المبكرة الصحية والاجتماعية والنفسية وحماية الطفل من الأمراض لا يمكن أن تقوم بها الروضة دون ما اتصال مستمر مع الأسرة ومن خلال التعاون معها (عدنان عبد الرحيم ص ٣٣) .

لهذه الاعتبارات تتضح بجلاء أهمية التعليم قبل المدرسى ، وتأثير خبرات الطفل برياض الأطفال على نموه وتنشيط هذا النمو ، وأن هذه الخبرات ترسى الأسس التى يقوم عليها بناء الشخصية ، كما يظهر تمكنه السريع من المهارات الحركية ومن الاتساق الحسى – حركى . وأن الطفل بتأثير خبرات الروضة يبدى نضجا اجتماعيا يتضح من نزعته إلى تأكيد الذات والاستقلالية والتفاعل الاجتماعى مع أقرانه ، وإلى التعاون والصداقة والتنافس والتعاطف ، كما تتضح أهمية رياض الأطفال فى التنمية الشاملة والمتوازنة للطفل ، وتهيئة الطفل للانتقال من البيت إلى المدرسة ، وتنمية الاستعداد للتعلم المدرسى والتهيؤ للانتظام فى التعليم الشكلى .

واقع رياض الأطفال على المستوى القومى

إن معرفة واقع رياض الأطفال على امتداد الأرض العربية ، ومسح هذا الواقع وتتبع المشكلات والعقبات التى تواجه قيام الرياض بوظائفها المنوطة بها – أمر يدعونا إلى استقراء البحوث والدراسات العلمية التى عنيت برياض الأطفال ، وكذا المؤتمرات والندوات والاجتماعات التى عقدت على المستويات القطرية والقومية والدولية ، وكذلك تتبع كتابات المهتمين برياض الأطفال ومعرفة أفكارهم وخبراتهم وتجاربهم الثرية ، ومن خلال هذه المصادر المتنوعة أمكن حصر وتجميع جملة من المآخذ والمشكلات التى تواجه رياض الأطفال عبر الأقطار العربية بعامة ، وجلها مثالب يجب تحديدها بداية ؛ توطئة لتحسين رياض الأطفال وتطويرها .

ويمكن عرض ما تم تجميعه من المصادر موثقاً كما يلى :

رياض الأطفال لا ينظر إليها باعتبارها مرحلة أساسية فى السلم التعليمى ، فهى تشكل أشتاتا غير مجتمعات لا تضمها فلسفة واضحة موحدة تنبثق من نظرتنا إلى هذه المرحلة المهمة فى حياة الطفل العربى ، وهنا تصبح وظيفة الرياض الإعداد للتعليم اللاحق مقولة غير محققة ، الأمر الذى يحتاج إلى مدارسة وإعادة نظر من جهة القائمين على شئون التعليم بالوطن العربى .

والكثير من رياض الأطفال تجد نفسها مرغمة على تجاوز المتعارف عليه دوليا فى قبول الأطفال بالفصل الواحد . فمعدل الأطفال للمعلمة الواحدة ارتفع من ٢٧ طفلا سنة ١٩٧٩ إلى ٥٠ طفلا الآن فى معظم رياض الأطفال . ويترتب على هذه الكثافة العالية للأطفال فى فصول الرياض الكثير من المشكلات التربوية ، فمن العسير أن تراعى المشرفة حركة النمو ومتطلباته وحاجات الطفل وقدراته وإمكاناته ، كما تؤثر هذه الكثافة العالية على حسن استغلال المساحات المخصصة للنشاط حتى تصير مؤسسة إيواء لا ترجى منها فائدة تذكر (عبد العزيز الشتاوى ص ١٩) .

ورياض الأطفال القائمة فى الوطن العربى عددها قليل بالنسبة لعدد الأطفال فى سن الرياض . وبالنظر إلى حجم هؤلاء تبدو نسبة استيعاب الرياض منخفضة جدا ، ولا يتوقع أن تكون أعلى من ٥٪ فى معظم البلدان العربية (سعد مرسى وآخرون ص ٣٦) ، أى أنه لا يتمتع بفرص التعليم قبل المدرسى سوى كم ضئيل من الشريحة المنتفعة بهذا التعليم الذى لم تعد حيويته وشرطيته لما بعده من المراحل موضع نقاش ، وهو وجه من وجوه الخروج على قاعدة تعليم أبناء الأمة العربية بالسوية (جواد رضا ص ٣) .

إن المناهج والبرامج التى تقدم لطفل الرياض لا تظهر جدواها إلا عند التقويم المرحلى أو النهائى ، ولا يمكن معرفة مخرجات هذه المناهج على أساس موضوعى إلا بواسطة دراسات ميدانية تبرز مدى استفادة الأطفال منها ، ومدى تأثير البرامج عليهم ، وهو أمر ما زال رهن البحث فى كليات التربية ، ومراكز دراسات الطفولة ، ومراكز البحوث فى معظم البلدان العربية . كما أن الأمر لا يقتصر على المناهج ،

بل يمتد إلى البنايات التعليمية وكفايات المربيات والمشرفات ، وتحديد خصائص نمو الطفل العربى ومتطلباته وحاجاته وقدراته وميوله ودراسة بيئته وأبعادها الثقافية المادية وغير المادية على المستويات القطرية والقومية والإسلامية ، وحتى نتخلى عن محاكاة ما يتصل بالطفل فى بلدان متقدمة شرقية أو غربية وما يتصل بمناهجها وما تستخدمه من طرائق وأنشطة ووسائل .

وتحديد معالم فلسفة تربوية عربية لأطفال ما قبل المدرسة يعد خطوة ضرورية وأساسية فى التخطيط لتربية أطفال ما قبل المدرسة . ويمكن أن يستفيد منها المسئولون والقائمون على تربية أطفال ما قبل المدرسة من مخططين وإداريين وقادة ومشرفات ومربيات فى تحديد الأهداف العامة والخاصة لتربية أطفال ما قبل المدرسة ، وفى الاختيار المناسب للخبرات والوسائل والأساليب فى التخطيط والتوجيه والتقويم السليم لتربية أطفال ما قبل المدرسة ، كما تساعد على فهم معنى العملية التربوية فى رياض الأطفال ، والعمل التربوى للمربيات بطريقة أفضل ، ومعالجة المشكلات التى تعترض العاملين فى ميدان تربية أطفال ما قبل المدرسة .

وهناك ممارسات جادة وسليمة فى بعض رياض الأطفال ، إلا أنها تفتقد التوازن الذى يتطلبه النمو السليم للأطفال جسيما وعقليا وانفعاليا ، حيث يتم التركيز على بعض الأهداف دون غيرها ، كالتركيز على النواحى المعرفية التى تقوم على التلقين فى كثير من الأحيان بقصد إعداد الأطفال لمرحلة التعليم الأساسى ، فصار الطفل يتعلم القراءة والكتابة والحساب ، بل صار الصغير يعود إلى المنزل محملا بالواجبات المنزلية (نادية يوسف ص ١٤٩) .

وتعانى معظم رياض الأطفال من نقص فى المعلمات والمشرفات المؤهلات ، فقليل منهن يحملن المؤهلات المناسبة للعمل فى الرياض ، وكثير منهن يحملن شهادات متوسطة أو جامعية لا علاقة لها بالرياض . وهذا الوضع يؤثر بشكل واضح على أداء المشرفات والمعلمات فى عملهن مع الأطفال ، ويؤدى إلى الكثير من المشكلات فى نمو الطفل (فوزى غبريال ص ١٠) كما أن مشرفات الرياض يعانين فى بعض الأحيان من النظرة الاجتماعية المتدنية بالمقارنة بالمعلمات فى مراحل التعليم الأخرى ، وهذا بدوره يشكل

اتجاهات سلبية نحو العمل مع الأطفال فى الرياض .

ومن مبررات تعلم طفل ما قبل المدرسة تقديم تعليم تعويضى لأبناء الطبقات المحدودة الدخل والمحرومة ثقافيا . بيد أن الملاحظات اليومية تكشف عن ارتباط هذا النوع من التعليم قبل المدرسى بأبناء البيئات القادرة . إن الذين يحتاجون إلى هذا التعليم هم أكثر الأطفال حرمانا منه ، ذلك أن فئة الأطفال المحدودة الدخل لا يحصلون على تعليم قبل مدرسى ، إنهم يدخلون إلى المدرسة دون إعداد أو تهيئة ، أما أترابهم من القادرين فإنهم يحصلون على هذه التهيئة وهذا الإعداد قبل المدرسى ، ويدخلون المدرسة فيتفوقون على أقرانهم فى التعليم المدرسى اللاحق . وهذا الوضع الطبقى لا يحقق الفرص التعليمية المتكافئة بين الأطفال ويربط التعليم بالتفاوت الطبقى (فكرى شحاتة أحمد ص ٥٥٣) .

وانتشار رياض الأطفال يتسم باختلال التوازن بين الريف والحضر ؛ إذ تكثر الرياض فى المدن إلى أن تصل نسبتها إلى ٨٠٪ وتتعداها فى بعض الحالات إلى ١٠٠٪ . ولعل ذلك مَرَدُّهُ خروج المرأة الحضرية إلى سوق العمل ، واختلال التوازن فى المرافق والخدمات المتاحة لكل من الريف والحضر (عبد العزيز الشتاوى وعادل الأحمر ص ١٠) .

وهذا التوازن المفقود بين الريف والحضر يعنى أن عددا هائلا من أطفال الريف يعيشون خارج رحاب رياض الأطفال ، ولا تلبى حاجات نموهم إلا عن طريق الأسرة ، وهذه الأسرة الريفية العربية تعانى من تبعات التخلف الاقتصادى ، والجهل المتفشى داخل بعض المجتمعات العربية ؛ إذ تبلغ نسبة الأمية فيها ٥٠٪ فى أغلب الأحيان ، وتصل إلى حد ٨٠٪ فى بعض الحالات ، وخاصة بين الأمهات ، ويترتب على ذلك كله أن الأمهات والآباء يفتقدون الوعى بخطورة السنوات الأولى من حياة الطفل ، وأهمية التربية والرعاية الصحية والنفسية فى هذه المرحلة العمرية .

ويتميز واقع رياض الأطفال فى الوطن العربى بتوافر إطار قانونى تشريعى فى جل الأقطار العربية يحدد الأهداف العامة للرياض ومشمولاتها ومهامها ويضبط شروط فتح وسير العمل فى مختلف النواحى (عبد العزيز الشتاوى ص ٢٠) بيد أن النصوص

التشريعية تتفاوت من قطر عربى إلى آخر من حيث أوزانها النسبية وتطبيقاتها التربوية ، والمواصفات المعمارية المطلوب توافرها فى الروضة ، والمشرفات والمربيات . إن التسامح فى تطبيق النصوص التشريعية تبرره قلة الكوادر التربوية المتخصصة فى التربية قبل المدرسية ، وقد يتم تجاوز هذه المشكلة فى المستقبل إذا حققت الدول العربية اكتفاءها فى هذا الميدان .

ويشير واقع التربية قبل المدرسية إلى أن البنايات المخصصة لرياض الأطفال لا تشكل إلا نسبة ضئيلة من البنايات المتوافرة الشروط والمواصفات ، فغالبية البنايات مساكن عادية أُدْخِلَتْ عليها بعضُ التعديلات ، وهى فقيرة من حيث الساحات والمساحات التى تناسب الأنشطة المنوطة بأطفال الرياض ، والتى تساعد على تحقيق علاقات وظيفية تيسر التحول من نشاط إلى نشاط بطريقة منهجية ، أضف إلى ذلك قلة توافر معطيات تتصل بسلامة الأطفال وأمنهم . وبالرغم من التقدم فى إنشاء رياض الأطفال فى القرن العشرين وزيادة عددها فإن هناك تخلفا كثيرا من حيث الكيف الذى يقصد به مواصفات إنشاء رياض الأطفال ، وتحديد مستوى كفاءتها فى القيام بمهامها التربوية والاجتماعية . أى أن هناك فجوة بين ما هو قائم بالفعل من هذه الرياض وبين ما ينبغى أن يكون .

وتتنوع السلطات الإشرافية على الرياض وتتسع هذه السلطات لتشمل وزارات التربية والتعليم ، والشئون الاجتماعية كما فى مصر ، والشباب والرياضة كما هو الشأن فى تونس ، أو وزارة الداخلية ووزارة التربية مثل العراق . أما احتضان وزارات التربية فى أقطار عربية أخرى فإنه لا يعنى بالضرورة أن مرحلة رياض الأطفال صارت جزءاً من السلم التعليمى ، إن أغلب الدول العربية لا تدرج هذه المرحلة قبل المدرسية فى سلمها التعليمى (الحولية العربية للتربية) .

والسلطات الإشرافية هذه تمنح الترخيص لفتح الرياض ، وتخطيط المناهج وإعداد البرامج ومتابعة التطبيق إداريا وصحيا وتربويا ونفسيا وتدريب المشرفات وتقديم العون المالى ، وتزويد الرياض بالأثاث والأجهزة والمعدات ، غير أن هذه السلطات الإشرافية قد تنوعت فى الأقطار العربية : فبعضها يتبع القطاع الحكومى ، وبعضها

يتبع القطاع الخاص . وبعضها يشارك فيه القطاعُ الخاص القطاعَ الحكومى فى الإشراف والتوجيه لرياض الأطفال . وهذا التنوع فى السلطات الإشرافية ينعكس بدوره على الإمكانات المتاحة للرياض ، والرؤى الفلسفية والخبرات التعليمية ونوعية البرامج وحجم الأنشطة ونوعية البنايات ، وهذا كله له أثره الواضح على تشكيل الأطفال فى هذه الرياض المتنوعة التبعية والإشراف . وهذا التنوع فى السلطات الإشرافية بين حكومية وخاصة أثار جدلا لم يحسم حتى الآن : فهناك من يرون أن القطاع الخاص ضرورى وأساسى فى مرحلة ما قبل التعليم المدرسى ، فهو يؤدى خدمات قيمة للمجتمع ، ويخفف العبء المُلْقَى على كاهل الحكومة ، ويؤدى خدمة تعليمية على مستوى راقٍ ، ويوفر خبرات تربوية ثرية للأطفال . بيد أن هناك فريقا آخر يرى أن القطاع الخاص يسعى عادة إلى الاستثمار المادى على حساب الاستثمار التربوى ، وأنه لا يولى الجانب التربوى عناية كافية ، كما أن الرسوم والأموال التى تحصل من الآباء مرتفعة إذا ما قورنت بالمبالغ الرمزية التى تحصلها الرياض الحكومية . ويرى فريق ثالث أنه لا ضرر من مشاركة القطاع غير الحكومى فى الإشراف على الرياض ما دامت الأمور الصحية والتربوية والنفسية متوافرة ، وما دام هناك إطار تشريعى تلتزم به رياض الأطفال على اختلاف السلطات الإشرافية التى تتبعها .

ويعانى تعليم ما قبل المدرسة من نقص الإمكانات فى بعض البلاد العربية وسوء الظروف اللازمة لرعاية الأطفال ، وتفاوت الإمكانات المتاحة للرياض : فمنها ما يتم فى شقة بالدور الأرضى لإحدى العمارات ، أو صالة فى مبنى ، أو مكان فى مكاتب إدارية ، وبصفة عامة لا توجد مطابخ أو دورات مياه خاصة بالأطفال أو أفنية مناسبة ، كما أن بعض الرياض ملحقة بالمدارس الابتدائية يخصص لها جزء صغير جدا من الفناء لا يتناسب مع عدد الأطفال الموجودين فيه (منى على جاد ص ٣٤٩) . وهذا كله لا يساعد فى تحقيق أهداف الرياض ، ولا يساعد ضيق الأفنية ظروف نمو الطفل واعتماده على الحركة والنشاط واللعب وتوفير الفرصة للنمو والانطلاق دونما عوائق أو حواجز .

ويعتمد معظم رياض الأطفال على التمويل الذاتى بفرض رسوم مصروفات على

الأطفال المستفيدين أو الإفادة من بعض المساعدات التى تقدمها بعض الوزارات أو الجمعيات الخيرية أو المعونات الأجنبية . وهذا التمويل بوضعه الراهن يهدد استقرار واستمرار رياض الأطفال ، كما أنه يتيح لأبناء بعض الفئات الحصول على تعليم قبل مدرسى أفضل من أبناء فئات أخرى ، ومن ناحية أخرى فإن أبناء فئة أخرى لا يحصلون على تعليم قبل مدرسى ؛ لأنهم من غير القادرين ، كما أن مستوى التمويل الذى تحصل عليه الروضة سواء من المصروفات أو الرسوم أو الإعانات والمساعدات – يساعد فى اختلاف جودة الرعاية المقدمة للأطفال (فكرى شحاته أحمد ص ٥٥٠) .

إن بعض رياض الأطفال هى أماكن أعدت فقط لإيواء الأطفال أثناء غياب أمهاتهم فى العمل ؛ ومن ثم فلا يوجد اهتمام بتهيئة هؤلاء الأطفال وإعدادهم للمدرسة ، كما أن برامج وخطط العمل فى هذه الرياض تقتصر على حفظ الأناشيد والأغانى وسماع القصص ، أضف إلى ذلك عدم تواجد مشرفات مؤهلات للعمل فى الكثير من رياض الأطفال .

وبعض رياض الأطفال يشبه المدرسة الابتدائية فى مناهجها القائمة على أساس التدريس الرسمى أو الشكلى بمعناه الجاف والتقليدى ، فهى تعلم مبادىء القراءة والكتابة والحساب وإحدى اللغات الحية فى فصول تتطلب السكون وعدم الحركة ، ولا تستهدف تربية الطفل من خلال اللعب . إنها تقدم للطفل الكتب المقررة ، وعلى الطفل أن يستوعبها ؛ لكى يحقق فيها النجاح . وهكذا تمضى الساعات والطفل جالس محروم من الحركة ، والجميع سعداء لاعتقادهم أنهم يعدونه للمدرسة . إنهم فى الحقيقة يضحون بطفولته ويخمدون فيه القدرة على التعلم التلقائى عن طريق اللعب وتدريب الحواس .

ومازال الكثير من الآباء والأمهات يعتقدون أن الهدف من مرحلة ما قبل التعليم المدرسى هو تعليم الطفل مبادىء العلوم الأساسية ، الأمر الذى يتنافى مع طبيعة الرياض باعتبارها مرحلة إكساب الطفل العديد من الخبرات والمهارات الذهنية والاجتماعية والنفسية والجسمية عن طريق اللعب والنشاط واستخدام الحواس .

وهناك نقص ملحوظ فى توفير البيئة التربوية بمثيراتها ومنبهاتها فى رياض الأطفال ، ومن شأن هذا النقص ألا يعطى للطفل فرصة النمو المتكامل ، ويلقى عبئا على الآباء والمشرفات يدعو إلى إيجاد مواجهة شاملة وتخطيط عام متكامل ، لا يقتصر فقط على ما يوجه لخدمات الطفل ، فالكبار أيضا فى حاجة إلى من يرشدهم ويساعدهم على معرفة الأسلوب المناسب لتوفير وتهيئة بيئة مناسبة لنمو أطفالهم (إلهام عبيد ص ٢٦٥) .

سبل تطوير رياض الأطفال

إن نظرة مستقبلية لرياض الأطفال فى ضوء ما أسفر عنه مسح الواقع تدعونا إلى نسج رياض الغد على أساس الإيمان الصادق بأهمية العناية بالطفولة وتنشئة الأطفال ورعايتهم ، بضرورة تربية طفل ما قبل المدرسة تربية شاملة متكاملة ، والأخذ بالمتغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية الحادثة فى المجتمع العربى ، والإمكانات التى يجب أن نحشدها لتهيئة وإعداد طفل ما قبل المدرسة ، وفى ضوء معطيات البحوث العلمية التى أجريت فى مجال رياض الأطفال ، والخبرات الثرية التى تناثرت عبر رياض الوطن العربى ، وعبر الرياض على المستويات القطرية والعالمية ، وعلى هدى من تلك التوجهات الوظيفية والعملية التى تمخضت عن الندوات والمؤتمرات العربية والدولية ، وعلى ضوء استراتيجية التربية العربية .

إن للمجلس العربى للطفولة والتنمية دوراً واضحا فى تطوير رياض الأطفال . فهو يؤمن بأن مستقبل الأمة العربية يتوقف على بناء أجيال الطفولة الحاضرة ، وبأن صياغة المستقبل لابد أن تستجيب لاحتياجات الأطفال العرب ، وتستلهم روح العصر ، وتعتمد على التخطيط العلمى . والمجلس العربى للطفولة والتنمية يؤكد على حق الأطفال العرب فى الحياة والحرية والكرامة ، حقهم فى ثقافة أغنى ، ووطن أعز ، وأمة أقوى ، ويؤكد على ضرورة تعبئة الجهود العربية الفكرية والروحية والمادية من أجل حسن تنشئة أطفال الأمة العربية وحسن رعايتهم .

إن أول ما اهتم به المجلس العربى للطفولة والتنمية هو طفل ما قبل المدرسة ،

ومن هذا المنطلق جاء اهتمامه برياض الأطفال ، فبدأ بحصر البحوث والدراسات والكتابات المتخصصة التى عنيت بطفل الحضانة والرياض ، وقد أنجزت فى ضوئها الدراسة الحالية . إن إقامة قاعدة معلومات إحصائية ونوعية حول رياض الأطفال : تشريعاتها وأبنيتها وبرامجها ومناهجها وأنشطتها والجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لطفل الرياض ، والمشرفات والعاملين بالرياض كفاءاتهم ومواصفاتهم — تعد قاعدة مرجعية يفيد منها متخذ القرار والباحث العربى من أجل حسن تنشئة الطفل العربى وحسن رعايته .

ويمكن الآن التقدم بمجموعة من السبل لتطوير التربية قبل المدرسية فى مرحلة رياض الأطفال كما يلى :

إن المناهج التى تعد لطفل ما قبل المدرسة ، وخاصة أطفال الرياض — يجب أن تنهض على أساس أن الهدف منها ليس هو التدريس كما هو الحال فى المراحل التعليمية الأخرى ، بل التنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله واتجاهاته واكتشاف مواهبه وتربيته تربية شاملة ومتكاملة : صحيا ، وعقليا ، واجتماعيا ، ووجدانيا ، وتهيئته للمدرسة الابتدائية ولتقبل ما تقدمه المدرسة لأطفالها .

كما يجب الاتفاق بين المناهج التى تعد طفل الرياض فى البلدان العربية على نوعية البرامج والأنشطة والوسائل التى يمكن أن تحقق أهداف الرياض ، وكذلك تجهيزات الرياض وساحاتها التى يمارس فيها الأطفال أنشطتهم التربوية ، وأدوار المربيات والمشرفات وأدوار الأطفال فى تحقيق هذه الأهداف .

ومنهج رياض الأطفال يجب أن يتكون من قاعدة عريضة من الخبرات المتعددة المتنوعة المتكاملة المتداخلة ؛ ومن ثم فلا موضع لصياغته فى أسلوب من المواد أو المقررات . أو النظر إليه على أنه مستودع معلومات وحقائق . ومنهجٌ هذا من شَأْنُه يجب أن يقوم على النشاط الحركى ويشبع استطلاع الطفل ، وينبع من داخله ولا يفرض عليه ، ويكون مصدره بيئة الطفل بمواقفها وعناصرها ، ويتنوع بالتالى بتنوع البيئات ، ويكون من المرونة بحيث يواجه الفروق الفردية بين الأطفال فى الميول والاهتمامات والقدرات . والعناية واجبة لتوفير البيئة التربوية التى من شأنها تنشئة

الطفل اجتماعيا وتربيته تربية متكاملة ، فهى تهتم بتنمية لغة الطفل بما يتمشى مع قدراته وإمكاناته ، وإتاحة الفرصة بينه وبين أقرانه للتواصل ، وتهتم التربية أيضا بتكوين الميول والاتجاهات والقيم من نظافة ، وتعاون ومشاركة ، وحب للعمل ، واحترامه وتقديره ، وبنمو الطفل جسميا ، وعقليا ، ووجدانيا ، واجتماعيا . يضاف إلى ذلك أن اللعب يساعد الطفل على اكتساب خبرات الحياة والتعبير عنها .

وتتطلب برامج رياض الأطفال استخدام ما يلائم الطفل من أنشطة ووسائل وَدُمًى وألعاب وكتب ، والصور التى تثير الأطفال وخيالهم وتدفعهم لممارسة الأنشطة والألعاب والأعمال اليدوية . كما ندربه على التمييز البصرى والسمعى للحروف والألوان والأشكال والأصوات ، وبممارسة مهارات الفهم على المستوى الشفوى باستعمال القصص المصورة والكتب والسجلات والأفلام الثابتة التى تنمى إدراك التفاصيل وتكوين فكرة أساسية وإدراك التتابع والاستنتاج والتصنيف واستعمال الكتب : فتحها وتقليب صفحاتها وأُلْفَتهَا . وتنمية الثروة اللغوية عن طريق الأغانى والقصص والمترادفات والتضاد والصفات ، وتنمية مهارات الاستماع من اتباع التعليمات ، والتمثيل ، مع مراعاة أن إمتاع الأطفال الصغار وتعليمهم يتم فى آن واحد .

واستخدام الحروف المشخصة التى على شكل أشخاص وهى ملونة ومنفوخة — تناسب خيال الأطفال ، وينظرون إليها على أنها أصدقاء لهم ، والعمل واللعب بهذه الحروف المشخصة يرقى الاتصال اللغوى الشفوى ، حيث يتيح الفرصة أمام الطفل بالحديث إلى الحروف والحديث عنها والمناقشة والشرح وقص القصص وتبادل الرسائل والمحادثات الهاتفية ، وبنطق الأطفال الحروف يسمعون أصواتها فى كلمات . وهذا ما يتيح للأطفال الفرصة لاستعمال الكلام الصحيح ، والتدريب على التمييز الشفوى السمعى ، وهنا يجب التأكيد على أن البرنامج اللغوى الجيد يحقق لطفل الرياض السيطرة على اللغة بغير إكراه ، ومن خلال الحركة واللعب والنشاط مثل ترديد نشيد مصحوبا بالموسيقا وباللعب والحركة ، واستعمال نماذج لغوية للاستفهام ورواية خبر .

أضف إلى ذلك كله أن يكون الطابع العربى سائدا فى مختلف المناشط التى

تقدم فى الروضة كالأناشيد والقصص والقدوة والأبطال والتمثيليات ، كما تكون لغة التعامل هى العربية السليمة المبسطة (رياض الأطفال : الواقع والطموح ص ٨) .

إن إتاحة فرصة لتهيئة طفل ما قبل المدرسة وإعداده إعدادا شاملا ومتكاملا : جسميا ووجدانيا واجتماعيا وعقليا أمر أساسى وضرورى ، شريطة أن يكون هذا الإعداد حقا لكل الأطفال ، وضرورة للأطفال المحرومين ثقافيا واجتماعيا قبل غيرهم ، وباعتبار تكامل رياض الأطفال والتعليم المدرسى ، على أن تكون الرياض الخطوة الأولى فى السلم التعليمى لأطفال المدرسة ، وعلى أن يكون الإشراف عليها ومتابعتها من قِبَل وزارات التربية والتعليم فى الوطن العربى .

وإعدادُ برامجَ مناسبةٍ لرياض الأطفال تراعى خصائص نمو الأطفال ومتطلبات نموهم وآراء وأفكار المفكرين التربويين أمْرٌ أساسىٌّ وضرورى ، شريطة أن تحدد أهداف مناهج كل صف من صفوف رياض الأطفال فى صياغة إجرائية واضحة ، وأن توضع وحدات المنهج فى خطوط عريضة متضمنة بدائل متعددة للمناشط التى يمكن للمعلمة أن تتخير منها ما يتناسب وظروف البيئة المحلية .

وهذه البرامج لابد لها من مبانٍ خاصة برياض الأطفال تساعد فى تحقيق الأنشطة المتنوعة للطفل وحاجاته ، بحيث تراعى النمو الجسمى للطفل وميله إلى اللعب والنشاط والحركة . كما يجب أن تكرس الدول العربية فى خططها التنموية مكانة بارزة للتوسع فى إنشاء رياض الأطفال على نحو مدروس (رياض الأطفال : الواقع والطموح ص ١٠) .

وتوعية الآباء والأمهات والمشرفات بأهمية مرحلة رياض الأطفال وطبيعة أهدافها . وما تقدمه الروضة لتحقيق أهداف الرياض – أمر مرغوب فيه لإنجاح رياض الأطفال ولتغيير اتجاهات أولياء الأمور بحيث لا تتعارض واتجاهات التربية السليمة التى تتبناها الرياض ، وفى هذا الصدد يمكن أن تتعاون وسائل الاتصال الجماهيرية والمساجد فى هذه التوعية ، كما تقدم وزارات التربية نشرات دورية مبسطة وموجهة للآباء والأمهات ، وعقد اللقاءات معهم لتوعيتهم بدور الأسرة فى التعاون مع الروضة بما يحقق الاتساق فى الوصول إلى الأهداف .

إن رياض الأطفال عليها أن تعتبر اللعب حقا لكل طفل وليست ترفا ، فهو أسلوب تربوى لتربية الطفل فى هذه السن إذا ما أُحْسِنَ توجيهه . والإيمان بأهداف اللعب التربوى فى مرحلة الرياض وسيلة لتنمية قدرات الطفل الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والابتكارية ؛ ولذا يجب توفير المساحات المتسعة للعب لتنمية الجانب الجسمى ، وإتاحة الفرص أمام الطفل للعب مع رفاقه لنمو الجانب النفسى والاجتماعى ، وتوفير اللعب التعليمية بأسعار مقبولة لتنمية الناحية العقلية والابتكارية وتنمية الجانب الجمالى والابتكارى والخلقى لدى الطفل بتوفير أماكن غنية بالنباتات والزهور والحيوانات ، كما أن توعية أولياء الأمور بأهمية اللعب عامل من العوامل الرئيسية فى نمو وتربية الطفل (إلهام عبيد ص ٢٦٥) .

وتستطيع رياض الأطفال أن تتيح الفرص أمام الأطفال لممارسة النشاط التمثيلى ، حيث يمارس الطفل الدور الذى يحبه أو يتقمص أدوارا فى مواقف خيالية . فالنشاط التمثيلى نشاط تربوى مفيد ينمى قدرات الطفل ، ويطور لغته ويسعد الطفل ويمتعه . كما أن اللعب التمثيلى يفيد فى علاج بعض الاضطرابات الوجدانية والمشكلات النفسية التى يعانى منها بعض أطفال الرياض (ك . تيلور ص ٩١) .

ويسعد الأطفال فى الرياض عندما يشاهدون التمثيليات والمسرحيات ذات الفصل الواحد التى يشارك فيها الأطفالُ الكبارَ ، شريطةَ أن تكون هذه التمثيليات والمسرحيات مناسبة لتفكيرهم ، مثيرة لهم ، داعية لإسعادهم خاصة باستخدام مسرح العرائس .

ويحقق اللعب للطفل فوائد مثمرة على المستويات الحركية المهارية والوجدانية والمعرفية ؛ ولذلك يجب أن توفر الرياض لأطفالها جميع ألوان الألعاب التى يميلون إليها مثل أدوات القفز والتسلق والأرجوحة والدمى والكرة ، بل إن البرامج يجب أن تُبْنَى على أساس نشاط الطفل وحبه للعب .

ويساعد النشاط الموسيقى على تنمية الوعى الفنى والتذوق للإيقاع والنغم ، وتنمية الإدراك الحسى والقدرة على الاستماع وآدابه ؛ ولذلك وجب الالتفات إلى هذا النشاط الموسيقى وتعميمه بالرياض ، شريطة أن تكون الأغانى مرتبطة بالطفل وأسرته

ووطنه العربى .

ويعتبر التلفاز التعليمى وسيلة تعليمية ناجحة فى تعديل سلوك أطفال الرياض وإكسابهم أنماطا سلوكية جديدة ولغوية نقية وثقافية وترفيهية ضرورية ، شريطة إشراك ذوى الخبرة فى المجالات الإعلامية والتربوية والنفسية فى وضع خطة تربوية تخدم أطفال الرياض . وتحقق أهدافها .

والقياسات الجسمية هى إحدى الوسائل المهمة فى تقدم نمو الطفل ، وإنها تمثل المعايير اللازمة للحكم على الحالة الصحية والنمو الجسمانى للطفل عن طريق تكرار قياس طول الطفل ووزنه ، كما أن للقياسات الجسمية علاقات بالكثير من المجالات الحيوية ، فالنمو الجسمى له علاقة بالصحة والتوافق الاجتماعى والانفعالى للطفل (كوثر الموجى ص ٤٨٢) .

إن تبنى مفهوم التربية المتزنة والشاملة لطفل ما قبل المدرسة أمر ضرورى وأساسى لمعرفة القياسات الجسمية لأطفالنا العرب فى مراحل نموهم المختلفة وكيفية إعداد البرامج المناسبة لأداء المهارات الحركية والترويحية . إن ممارسة أطفالنا للأنشطة الحركية والترويحية فى رياض الأطفال لها انعكاساتها المفيدة فى تحسين المهارات الحركية والقياسات الجسمية ؛ فالحركة جوهرية لنمو الطفل وضرورة حيوية للنمو البدنى السليم .

إن الاهتمام بدراسة مظاهر النمو البدنى لأطفال الرياض وإجراء قياسات تتبعية ومتابعة الانثروبومترى للأطفال يتيح الفرص لمعرفة الأطفال الذين تنقصهم المهارة الحركية أو يتسمون بالنحافة الشديدة أو البدانة المفرطة ، ومزاولة النشاط الحركى المناسب كوسيلة لعلاج العديد من المشكلات ، كما أن تنمية المهارات الحركية الأساسية لأطفال الرياض لتتمشى مع معدلات نموهم فى القياسات الجسمية — أمر لا يحتاج إلى تأكيد . إن استخدام معدلات القياسات الجسمية الخاصة بأطفالنا العرب أمر جوهرى وأساسى لصنع الألعاب المناسبة فى الحجم والقدرات الجسمية والحركية لأطفال الرياض .

والتعاون بين رياض الأطفال والعيادات الصحية والمشاف العاملة فى إطار البيئة أمر ضرورى وأساسى للعناية بصحة الطفل ووقايته من الأمراض . ويمكن أن يتمثل

هذا التعاون المنشود فى زيارات دائمة ومنظمة للأطباء العاملين فى العيادات والمشافى للرياض وكتابة ملاحظاتهم فى بطاقات الأطفال الصحية المعدة من قِبَل الإدارة ، وتقديم التوجيهات والإرشادات الصحية المتعلقة بتغذية الطفل ، وأمراض الطفولة واللقاح ، وشروط نظافة الروضة ، والعناية الصحية بالأطفال . ومن المفترض أن تلعب الجهود التطوعية المجانية من قِبَل الأطباء والمشرفين الصحيين دوراً رائدا فى هذا المجال لتأكيد الالتزام الاجتماعى بصحة الطفل وحماية نموه الجسدى والعقلى . وتستطيع المربيات والمشرفات العاملات فى الروضة تقديم توجيه صحى للأمهات فى إطار اجتماع مجالس الآباء ، وكذلك تقديم ملاحظات محددة حول أمراض البيئة وطرق الوقاية من هذه الأمراض ؛ لأن تحسين شروط البيئة الأسرية الصحية وزيادة وعى الأم الصحى يقلل إلى حد كبير من تعرض الأطفال للأمراض البيئية ، ويخفف من إصابات الأطفال المرضية داخل الروضة (عدنان عبد الرحيم ص ٣٤) .

وتعاون الروضة والمؤسسات الاجتماعية والجماعات الأدبية والفنية والثقافية فى بيئتها أمر ضرورى ؛ كى تتطور أنشطة الروضة وتظهر تأثيراتها الإيجابية على البيئة المحيطة بها . وعلى إدارة الروضة أن تتخذ جملة من المبادرات الكفيلة بدفع تلك الجماعات إلى إغناء الروضة بأنشطتها ؛ فهى تستفيد من المكتبات والمسارح والحدائق والنوادى والمساجد وأماكن التاريخ المحلى عند تخطيط برامجها وأنشطتها المختلفة ، وتستفيد من الخبرات البشرية وأهل الفكر من الآباء والعاملين فى البيئة المحيطة بالروضة فى تطوير العمل التربوى الاجتماعى للروضة ومدها بالخبرات العلمية والفنية المتوفرة فى البيئة ، ومشاركتهم فى احتفالاتها وأنشطتها . وبذلك تحقق الروضة التطبيع الاجتماعى السليم للطفل وربطه ببيئته وتعريفه بمسئولياته الاجتماعية وحقوقه وتطوير مواهبه وإمكاناته المختلفة .

ووضع رياض الأطفال فى الوطن العربى تحت الإشراف التربوى الجاد لوزارات التربية أو كليات التربية التى بها أقسام للطفولة أمر مرغوب فيه ؛ حتى تتوفر فى هذه الرياض بيئات تربوية ثرية وبرامج مناسبة لتحقيق أهداف تربية طفل ما قبل المدرسة ، وحتى تتوفر فى الرياض مشرفات مؤهلات تربويا ونفسيا للتعامل مع الطفل بفاعلية

ونجاح ، وحتى نستبدل بأساليب التربية الجماعية الماثل الآن فى الرياض أساليبَ تفريد التعليم التى تراعى الفروق فى الإمكانات ، والقدرات والاستعدادات بين أطفالنا العرب .

إن حسن اختيار المشرفات وحسن إعدادهن ثم تدريبهن أثناء الخدمة شروط أساسية لإنجاح مرحلة التربية قبل المدرسية ؛ حيث تتطلب الرياض بصفة عامة مشرفات مربيات لهن من المعرفة بأصول علم نفس الطفل وأمور الصحة والتغذية والأساليب التربوية الحديثة ما يمكنهن من مواكبة نمو الطفل وتوجيهه الوجهة الصحيحة فى مرحلة هى من أخطر مراحل النمو الإنسانى .

إن المهتمين برياض الأطفال على امتداد الأرض العربية فى انتظار أن تفتح كليات التربية ومعاهد المعلمات العالية أبوابها فى جميع البلدان العربية أمام المرشحات للعمل فى مجال التربية قبل المدرسية ، وهو أمر بات قريب المنال ، خاصة أن بعض البلدان العربية قد بدأت فى هذا الطريق ، وسارت فيه شوطا ليس بالقصير . وبلوغ صيغة مُثْلَى للعمل العربى المشترك فى ميدان التربية قبل المدرسية يتطلب المرور فى مرحلتين (سعد مرسى وآخرون ص ٨٠) :

المرحلة الأولى : يتم فيها وضع الأسس الأولية للعمل المشترك فى مجال إعداد المشرفات والبرامج والمناهج التى تقدم لأطفال الرياض تخطيطا وتنفيذا وتقويما ، وذلك من خلال تبادل الخبرات والتجارب والمعلومات ونتائج البحوث ، ومن خلال تنظيم الندوات والمؤتمرات قصد التشاور والتنسيق والتخطيط للمستقبل . يمكن فى هذه المرحلة الشروع فى إقامة بعض المشاريع والتجارب المشتركة خاصة بين الأقطار المتجانسة من الناحية الجغرافية أو الاجتماعية (الخليج العربى – المغرب العربى) .

المرحلة الثانية : يقع العمل أثناء هذه المرحلة على إنجاز مشاريع مشتركة ، ولاسيما فى ميادين صناعة اللعب والألعاب وإنتاج الأفلام السينمائية وبرامج التلفاز والمواد التعليمية المقروءة والمسموعة والمرئية ، كما تمتاز هذه المرحلة بالسعى إلى توحيد فلسفة وأهداف مؤسسات التربية قبل المدرسية ، والمؤشرات العامة للمناهج والأنشطة التى تتضمنها ، وتوحيد خطط التدريب وأساليبه بالنسبة للعاملات داخل هذه المؤسسات .

* * *

الفصل الثانى

التهيئة اللغوية فى رياض الأطفال (*)

تمثل مرحلة الطفولة البذور والجذور فى بناء الإنسان ، وتشكل إلى حد كبير نوع التنشئة والرعاية التى تحظى بها شخصية المواطن عبر مراحل نموه ، فكرا ووجدانا وسلوكا ولغة ، مما يؤثر فى صياغة مستقبل الوطن وهو يقتحم تحديات القرن الحادى والعشرين بما تحمله من نتاج الثورة العلمية والتقنية ، بيد أن هناك قصورا كميا فى رياض الأطفال باعتبارها وسائط تربوية ترسى أسس الفاعلية فى التعلم والنمو خلال مراحل التعليم التالية . هذا فضلا عن التصور الكيفى فى نوعية البرامج المناسبة للرياض (عبد السلام عبد الغفار ١٩٨٨ ص ٦) .

فهى تفتقد التوازن الذى يتطلبه النمو السليم ، حيث يتم التركيز على بعض الأهداف دون غيرها ، كالتركيز على النواحى المعرفية التى تقوم فى كثير من الأحيان بقصد إعداد الأطفال لمرحلة التعليم الأساسى ، فصار الطفل يتعلم فى الرياض القراءة والكتابة ، بل صار الصغير يعود إلى المنزل محملا بالواجبات المنزلية (نادية يوسف ١٩٨٧ ، ص ١٤٩) .

وبعض رياض الأطفال أماكن أعدت فقط لإيواء الأطفال أثناء غياب أمهاتهم فى العمل ؛ ومن ثمَّ فلا يوجد اهتمام بتهيئة هؤلاء الأطفال وإعدادهم للمدرسة . والبرامج اللغوية فى هذه الرياض تقتصر على تحفيظ الأطفال الأناشيد والأغانى وسماع القصص المختارة دون هدف محدد .

كما أن بعض رياض الأطفال تشبه المدرسة الابتدائية فى برامجها اللغوية القائمة على أساس التدريس الرسمى أو الشكلى بمعناه الجاف والتقليدى . فهى تعلم مبادىء القراءة والكتابة فى فصول تتطلب السكون وعدم الحركة ، ولا تستهدف تربية الطفل من خلال اللعب . إنها تقدم للطفل الكتب المقررة ، وعلى الطفل أن يستوعبها كى

(*) ندوة رياض الأطفال فى الوطن العربى بين الواقع والمستقبل ، المجلس العربى للطفولة والتنمية بالقاهرة ١٩٨٩ .

يحقق فيها النجاح . وهكذا تمضى الساعات والطفل جالس محروم من الحركة ، والجميع سعداء لاعتقادهم أنهم يعدونه للمدرسة . إنهم فى الحقيقة يضحون بطفولته ويخمدون فيه القدرة على التعليم التلقائى عن طريق اللعب وتدريب الحواس .

إن مرحلة رياض الأطفال مرحلة أساسية فى العملية التربوية ، فهى حلقة وسطى بين المنزل والمدرسة باعتبارها امتدادا مرحليا للتربية المنزلية ، أو خطوة أولية على السلم التعليمى ، وهى فى كلتا الحالتين فترة حاسمة فى حياة الطفل لبناء شخصيته ، وتكامل جوانب نموه الأساسية : من جسمية وحركية ، وعقلية وإدراكية ، ولغوية وجمالية ، ونفسية ، وانفعالية ، واجتماعية وخلقية ، وروحية ووطنية ، وحسية ومهارية ، مرحلة لها أبلغ الأثر فى حياة الطفل المستقبلية .

وتوفير الرعاية والتعليم المناسبين للأطفال وتحقيق حاجاتهم يمثل أحد المتطلبات الأساسية لكل سياسة تربوية أو ثقافية ناجحة . بيد أن هناك خطرا تربويا ناتجا عن تسطيح الثقافة وانخفاض المحصلة اللغوية وضعف وركاكة التعبيرات الشائعة ، وسذاجة المعلومات والمعارف المقدمة للطفل ، ناهيك عن القصور اللغوى للطفل العربى (حسن الإبراهيم ١٩٨٨ ، ص ٢) وتبدو خطورة هذا الوضع باعتبار أن فترة ما قبل المدرسة من أهم فترات الحياة . فهى الفترة التكوينية الحاسمة التى يتم خلالها وضع البذور الأولى لملامح شخصية الطفل . التى تتبلور وتظهر فى مستقبل حياته ، إنها الفترة التى يتمكن فيها الطفل من تكوين فكرة واضحة وسليمة عن نفسه ، ومفهوم محدد لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية مما يساعده على الحياة السوية فى المجتمع ، ويمكنه من التكيف السليم مع الذات والغير . إن ما حدث فى هذه الفترة العمرية من نمو يصعب تقويمه أو تعديله فى مستقبل حياة الفرد .

إن النمو اللغوى للطفل يتطور خلال هذه الفترة تطورا سريعا ، حيث يمر بأقصى سرعة له خلال سنوات ما قبل المدرسة . ولما كانت اللغة من ضرورات الحياة والاتصال ومن أساسات التفكير فإن من الضرورى استغلال هذه الفرصة لإكساب الطفل قدرا كبيرا من المفاهيم والألفاظ والكلمات التى تنمى من محصوله اللفظى ، وتمكنه من اكتساب المهارات اللغوية فى التعامل والتفاعل مع الآخرين (سعدية بهادر

١٩٨٧ ، ص ١٤) ، كما أن الطفل يتمكن خلال هذه الفترة من اكتساب ما يقرب من خمسين مفهوما جديدا فى كل شهر ، وبذلك يضيف هذا الكم الهائل إلى محصوله اللفظى ؛ ليكون ثروة لفظية هائلة تمكنه من الاتصال والتجاوب مع الآخرين .

إننا لو أردنا حقا ثورة تعليمية لم يكن لنا بد من البدء بالطفل وحواسه ؛ لنفتح له نوافذ السمع والبصر ، فيرى ويسمع ، ويجمع ما استطاع له أن يجمع من المعلومات ، وأن ندربه تدريبا متواصلا فى كل مناسبة (زكى نجيب محمود ١٩٨٧ ص ١١) . بيد أن الإسراع بالتعليم الشكلى المتمثل فى تعلم القراءة والكتابة بالمدارس يستوجب وقفة تربوية ؛ لأن الخبرات المبكرة فى العملية التعليمية لها مكانة فى تحديد اتجاه الطفل نحو التعلم (كارول ١٩٦٣ ص ١٠٨) ، كما أن تهيئة الطفل لدراسة اللغة أمر أساسى لاكتساب الاتجاه الإيجابى المناسب نحو تعلمها (ميللر ١٩٨٠ ص ٤٦٦) .

كل ما سبق يشكل روافد متنوعة تتجمع معا ؛ لتشكل دعوة إلى دراسة علمية تكشف عن طبيعة الممارسات اللغوية التى تقدم لطفل الرياض ولمعرفة مدى إسهاماتها فى تحقيق تهيئة لغوية سليمة لهذا الطفل بغية العمل على تحسينها وتطويرها .

وثمة ما يدعو إلى القيام بمثل هذه الدراسة العلمية محاولة لتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة . ذلك أن بعض الآباء والمعلمين يتعجلون تعليم الأطفال فى رياض الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة ، بل إنهم يقيسون نجاح رياض الأطفال بمدى ما تحققه من تعليم للأطفال حتى يحرز الأطفال تفوقا فى مراحل الدراسة التالية . وهذه المفاهيم بعيدة عن الصواب ؛ ذلك أن الطفل لا يستطيع تعلم مهارة معينة ما لم يكن مستعدا لتعلمها ، وما لم يكن قادرا على اكتسابها . وهذا لا يتأتى إلا إذا وصل الطفل إلى درجة معينة من النضج تساعده على اكتساب هذه المهارة . والطفل لا يستطيع أن يمسك بالقلم ويتعلم الكتابة إلا إذا تم نضجه بدرجة مناسبة ونمت عضلاته الدقيقة ، وهو مالا يبدأ عادة قبل سن الخامسة . إن الإسراع بتعليم الطفل فى رياض الأطفال أمر لا يتفق ومراعاة درجة نضج الطفل ، وقدرته على القيام بالحركات المناسبة للقيام بالكتابة . أضف إلى ذلك أن الضغط على أطفال الرياض لتعلم القراءة والكتابة قبل أن يتحقق النضج (أى قبل الأوان) يؤدى إلى آثار

عكسية تضر بالأطفال .

إن رياض الأطفال مرحلة أساسية وضرورية لتهيئة الأطفال للتعلم وتتحقق هذه التهيئة عن طريق الأنشطة المتنوعة التى توفرها الرياض للأطفال ، مما يعد تمهيدا لعمليات القراءة والكتابة وإعدادا للطفل كى يمارس التعلم بنجاح ويسر عند التحاقه بالمدرسة . إنه لا تزال ثمة أشواط كبيرة لابد من اجتيازها ، بغية اقتراب المتردى من الطموح المنشود ، وبغية تطوير مفاهيم الآباء والمعلمين على أسس علمية موضوعية ومن خلال البحث العلمى .

والسؤال الآن هو : ما البحوث العلمية التى أجريت فى مجال التهيئة اللغوية لطفل الرياض ؟ الحق أن هناك مجموعة من الدراسات التى تناولت جانبا أو أكثر من جوانب التهيئة اللغوية لطفل الرياض أهمها :

- دراسة تجريبية لوضع اختبار لقياس الاستعداد القرائى لدى الأطفال الأردنيين (محمد عبد القادر ١٩٧٥) .
- بناء منهاج لمرحلة ما قبل المدرسة من ٤ – ٦ بالقاهرة (فايزة على مصطفى ١٩٧٦) .
- دراسة مقارنة للمستوى التحصيلي والتكيف عند أطفال التحقوا بالحضانة وأطفال لم يلتحقوا بها (كاميليا عبد الغنى ١٩٧٧) .
- المفردات الشائعة لدى الأطفال الأردنيين فى الريف والبادية عند دخولهم المدرسة (عبد الله عويدات ١٩٧٧) .
- أثر مشكلات الإدراك البصرى على التأخر القرائى لدى أطفال المرحلة الابتدائية الدنيا فى مدارس وكالة الغوث الدولية فى الأردن (سهيل نزال ١٩٨٠) .
- دراسة بنية لغة الأطفال ما بين الثالثة والسادسة (وحيدة إسماعيل ١٩٨٠) .
- دراسة مفردات الطفل الأردنى عند التحاقه بالصف التمهيدى فى مرحلة رياض الأطفال فى مدينة عمان (راتب السعود ١٩٨٢) .
- التراكيب اللغوية الشائعة لدى الأطفال الأردنيين عند دخولهم المدرسة الابتدائية

(محمد محمود حميدان ١٩٨٣) .

- أثر خبرة رياض الأطفال على الاستعداد القرائى (عبد الرحمن الشيخ ١٩٨٣) .
- أثر القصص على بعض جوانب النمو اللغوى لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية (فوقية رضوان ١٩٨٣) .
- معايير الألفاظ المناسبة لطفل الرياض بدولة الكويت (رفيق الحليمى ١٩٨٥).
- العلاقة بين سن القبول فى المدرسة الابتدائية والقدرة على التحصيل القرائى والكتابى (داود عبد الرحمن ١٩٨٥) .
- أثر الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والثقافية للطفل فى استعداده القرائى فى سن ما قبل المدرسة (حسين راضى عبد الرحمن ١٩٨٦) .
- الاستعداد للقراءة : قياسه وتنميته لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى بالجمهورية العربية اليمنية (أمة الرزاق على حمد ١٩٨٦) .
- تطوير تعليم القراءة فى العالم العربى (خاطر ، ومكى ، وشحاتة ١٩٨٦) .
- برنامج مقترح لتطوير مناهج ما قبل المدرسة الابتدائية فى مدينة القاهرة (توحيدة عبد العزيز ١٩٨٦) .
- أثر اللعب التمثيلى فى النمو اللغوى لدى طفل الحضانة (سيد الطواب ١٩٨٦) .
- التأهب للقراءة لدى أطفال الرياض (فوقية رضوان ١٩٨٧) .
- تقويم البرنامج اللغوى فى رياض الأطفال (نبيلة عواد ١٩٨٩) .

كل ما سبق يدعو إلى القيام بدراسة علمية لكشف أبعاد الممارسة اللغوية فى رياض الأطفال المصرية ، ومعرفة موقعها من التهيئة اللغوية المنوطة برياض الأطفال .

خطة البحث الحالى

يحاول هذا البحث معرفة واقع التهيئة اللغوية التى تتم فى الرياض ، ووسائل تطوير هذه التهيئة فى مجال اللغة العربية . وسيقتصر هذا البحث على : برنامج اللغة

العربية الذى تقدمه وزارة التربية والتعليم فى المدارس التجريبية ، وكذا الفصول الملحقة بمدارس اللغات فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ بمدينة القاهرة .

ويسير هذا البحث فى الخطوات التالية :

١ – تحديد المعايير اللازمة لتقويم البرنامج اللغوى الذى يقدم فى رياض الأطفال من خلال :

– نتائج الدراسات السابقة فى مجال التهيئة اللغوية .
– أهداف البرنامج اللغوى لرياض الأطفال من خلال الوثائق والكتابات .
– مواصفات كتاب الطفل فى الرياض من خلال أدبيات التربية .
– الجوانب النفسية والتربوية لطفل الرياض من خلال الكتابات المتخصصة .
– آراء المهتمين بطفل الرياض من خلال استبانة أعدت لذلك .
– استخلاص المعايير من المحاور السابقة وعرضها على مجموعة خبراء متخصصين فى أدب الأطفال ، والمناهج ، وتربية الطفل لتعديله .

٢ – استخدام أسلوب تحليل المحتوى بقواعده وفئاته وأسسه ، والإفادة من المعايير التى سبق إعدادها فى الخطوة السابقة والمرتبطة بالمهارات اللغوية لتحليل كتب الإعداد للقراءة والكتابة من خلال استمارة لتحليل المحتوى .

٣ – إعداد استمارة حصر للأنشطة التى تمارس فى رياض الأطفال ، والمرتبطة ببرنامج التهيئة اللغوية لطفل الرياض ، والتأكد من صدق هذه الاستمارة قبل استخدامها وتطبيقها فى بعض رياض الأطفال بمدينة القاهرة .

٤ – إعداد تصور مقترح لبرنامج للتهيئة اللغوية فى رياض الأطفال فى ضوء ما أسفرت عنه الجوانب التشخيصية ، وكذا الجوانب العلاجية المناسبة . والتأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من الخبراء لتعديله قبل إقراره .

وهذا البحث يفيد فى :

– تقديم مجموعة من المعايير العلمية التى يمكن على ضوئها بناء البرامج اللغوية المناسبة

لطفل الرياض.

- إثارة الوعى العام فى مجال التنمية اللغوية على مستوى المنزل والروضة والمدرسة الابتدائية ، على أساس أن التهيئة اللغوية مقدمة أساسية وضرورية لاكتساب المفاهيم اللغوية اللاحقة .
- تطوير مفاهيم الآباء والمعلمين حيال الدور اللغوى لرياض الأطفال ، وتوجيه أنظار المسئولين عن رياض الأطفال كذلك عند تخطيط وتنفيذ وتقديم البرامج اللغوية التى تقدم لطفل الرياض .
- إعطاء مؤشرات عن مستوى التهيئة اللغوية عبر البرامج اللغوية الحالية فى رياض الأطفال كدلالات على مدى نجاحها فى تحقيق أهدافها ، مما يساعد فى مراجعة هذه البرامج اللغوية وتطويرها .
- تزويد معلمى رياض الأطفال بمعايير معينة حول مستوى الأداء اللغوى المتوقع من الأطفال الذين أُعِدُّوا فى الرياض عند دخولهم المدرسة .
- إثارة وسائل الإعلام ومؤسسات تعليم الكبار لإعداد برامج للآباء تتعلق بالتهيئة اللغوية لأطفال سن ما قبل المدرسة .

ويستخدم البحث المصطحات التالية :

رياض الأطفال : ينص القانون رقم ٥٠ الصادر فى عام ١٩٧٧ فى مادته الأولى على أن رياض الأطفال مكان مناسب يخصص لرعاية الأطفال الذين لم يبلغوا سن السادسة ، وينص فى مادته الثانية على أن من أهم أهداف هذه الرياض رعاية الأطفال اجتماعيا ، وتنمية مواهبهم وقدراتهم ، وتهيئتهم بدنيا وثقافيا ونفسيا تهيئة سليمة للمرحلة التعليمية الأولى بما يتفق مع أهداف المجتمع المصرى وقِيَمِهِ الدينية (وزارة الشئون الاجتماعية ١٩٨٠) أى أن روضة الطفل هى مؤسسة للأطفال يلتحق بها من أتموا الرابعة من عمرهم ، وهى تسبق المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة بها سنتان دراسيتان .

البرنامج اللغوى : هو مجموعة من الخبرات التربوية اللغوية المتكاملة وتتضمن

مجموعة أنشطة تعليمية ومهارية لغوية محددة تتصل بجوانب اللغة الأربعة من استماع ، وحديث ، وقراءة ، وكتابة ، ويهدف البرنامج إلى تنميتها من خلال أنشطة لغوية مناسبة .

التهيئة اللغوية : هى حالة من التأهب والاستعداد تسمح للطفل بالنشاط والحركة والقيام بمجموعة من المهارات تساعد على اكتساب اللغة بيسر عند التحاقه بالمدرسة .

عينة البحث وأدواته

١ – استبانة تعرف آراء المهتمين بطفل الرياض فى معايير البرنامج اللغوى :

تهدف هذه الاستبانة إلى معرفة آراء عشرة من المهتمين بطفل الرياض والمتخصصين فى علم نفس الطفولة ، والمناهج وتدريس اللغة العربية ، وثقافة الطفل فى المعايير اللازمة لتقويم البرنامج اللغوى المقدم لأطفال الرياض .

وقدم تم إعداد هذه الاستبانة فى ضوء الدراسات السابقة ، وتتبع أهداف تربية الطفل ، وثقافته ، ولغته ، وعلم نفس الطفولة ، وتكونت من خمسة محاور ترتبط بأهداف البرنامج اللغوى ، ومهاراته ، وأنشطته ، ووسائله وأدوات تقويمية للبرنامج .

وعرضت الاستبانة فى صورتها المبدئية على المهتمين بطفل الرياض والمشار إليهم آنفا بهدف : الموافقة على مفرادات الاستبانة ، وحذف مالا يرونه مناسبا ، وإضافة مفردات لم تلتفت إليها الاستبانة ، وتعديل صياغة مفردات الاستبانة إذا رأوا ذلك .

وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة ومناقشة أصحابها بما يتفق مع أهداف الاستبانة ، وبذلك أصبحت الاستبانة بمفرداتها صالحة للاستخدام .

٢ – استمارة تحليل المحتوى :

الهدف من هذه الاستمارة هو تحليل أربعة الكتب التى سبق عرضها والتى

تقدم لطفل الرياض الرسمية . وقد تم إعداد هذه الاستمارة على ضوء المعايير التى تم التوصل إليها من خلال تعرف آراء المهتمين بطفل الرياض والمعروضة آنفا .

وتم تحديد الصورة والمهارة الدالة عليها فئة للتحليل ، وحساب تكرار كل فئة ونسبتها إلى المحور الذى ينتمى إليه من مهارات الاستعداد : للاستماع ، والتحدث ، والقراءة والكتابة ، ثم حساب نسبتها المئوية ، وتحديد جوانب الجودة وجوانب القصور فى كتب التهيئة اللغوية المقدمة لطفل الرياض .

٣ – استمارة حصر الأنشطة اللغوية بالرياض :

الهدف من هذه الاستمارة هو معرفة أنواع المواقف والأنشطة والوسائل التعليمية التى تستخدم فى رياض الأطفال ؛ بغية التهيئة اللغوية .

وقد تم إعداد هذه الاستمارة اعتمادا على الدراسات السابقة الواردة بقائمة مراجع هذه الدراسة ، وبعد زيارة لبعض رياض الأطفال فى القاهرة ، وكذا زيارة رياض الأطفال فى مدينة بغداد بالجمهورية العراقية إبان تواجد الباحث فى ندوة (رياض الأطفال : واقعها وسبل تطويرها) ، والمنعقدة فى يونيو ١٩٨٨ ممثلا للمجلس العربى للطفولة والتنمية فى هذه الندوة .

وتم عرض استمارة الحصر على عشرة من المختصين برياض الأطفال وتربية الطفل والمناهج وطرق التدريس وعلم نفس الطفولة . وأجريت التعديلات المناسبة عليها قبل استخدامها .

٤ – خمس رياض للأطفال فى مدينة القاهرة والتابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم والتى تدرس البرنامج اللغوى الذى تقدمه الوزارة فى المدارس التجريبية ، والفصول الملحقة بمدارس اللغات فى مناطق : مدينة نصر ، ومصر الجديدة ، والعباسية ، ومنشية البكرى ، وحدائق القبة . وتطبيق استمارة حصر الأنشطة اللغوية بها .

٥ – اللغة العربية لرياض الأطفال – الكتاب الأول : إعداد محمد محمود رضوان ، ورسوم أسامة أحمد نجيب . الكتاب من القطع المتوسط ويقع فى ثلاث

وستين صفحة . غلافه ملون لامع عليه رسوم لبعض الحيوانات والطيور . لغته الصور والرسوم الملونة التى اشتقت من البيئة المصرية الحضارية والريفية ، تتضمن صفحات الكتاب تنبيهات وتوجيهات مقدمة للمعلمة تتضمن المناقشة مع الأطفال وإطلاق ألسنتهم بالحديث والوصف والحوار عن الشارع والسوق والقرية وحديقة الحيوان ، وتعرف أشياء من بيئتهم وحيوانات وطيور ومأكولات ، والتدريب على المؤتلف والمختلِف ، وإدراك العلاقات المكانية ، والتدريب على التذكر لأسماء حيوانات وطيور أليفة ، والتمييز بينها وما نفيده منها ، وكذلك مناقشات حول النباتات والفاكهة والخضراوات واستخدام حروف (فى – على – الواو) والأفعال ، والظروف المكانية ، والتعبير عن القصة المصورة ، وتتبع أحداث وتسلسلها ، ثم تدريبات على المتشابه والمختلِف من الأشياء ، والتكملة ، وتعيين الألوان الأساسية وأسمائها . والتدريب على الأحجام والأطوال . ثم ينتقل للتوصيل باستخدام الأصابع لكلمات أو أشباه كلمات دون قراءة ، والبدء من اليمين إلى اليسار ، واستخدام القلم فى توصيل النقط والسير عليها ، والتدريب على النطق بأسماء الأشياء ، مع التركيز على الصوت الأول من الكلمة ، ومطالبتهم بذكر كلمات بها الصوت نفسه . ثم ذكر الأصوات مكسورة ثم مضمومة ثم مفتوحة ، والتعبير عن قصة مصورة هى عن الأرنب والسلحفاة وأخرى عن صيد السمك ، ثم يغنى الأطفال نشيد (روضتى) .

٦ – اللغة العربية لرياض الأطفال – الكتاب الثانى : تأليف محمد محمود رضوان ورسوم منّى عنايت . الكتاب من القطع المتوسط ، ويقع فى ثنتين وسبعين صفحة . غلافه ملون لامع به رسوم لأطفال وطيور . الصور هى لغة الكتاب . به تنبيهات وتوجيهات للمعلمة فى ذيل كل صفحة تحدد المهارة المراد التدريب عليها . يبدأ التدريب على التحدث ، السيرك وما يحدث فيه ، وحجرة فى المستشفى ، وصيد السمك وزيارة للأهرام ، ومجموعات من الرسوم المتفرقة للتعبير عنها فى أفكار متسلسلة لتكون قصة ، وصور لإدراك العلاقات ثم التعبير عن هذه العلاقة ، ثم تدريبات للمقارنة فى السرعة والعلاقة المكانية ، ونذكر أسماء الحيوانات والدُّمَى والطيور ، والتدريب على التعليل وذكر السبب فى عدم المشابهة بين أشياء وشىء آخر ، وذكر فوائد النباتات والفاكهة ، وتحديد أجزاء النبات ، ويستخدم الطفل

الألوان المناسبة للأشياء ، وربط الأحداث ، واستخدام النسبة ، وإكساب الطفل عادات طيبة واستخدام الزمن قبل وبعد ، والأشكال المخالفة فى حروف ثم كلمات ، تلخيص قصة الخبز والقمح ، ونطق أسماء حيوانات وطيور بعد نطق المعلمة ، دون ذكر أسماء الحروف ، وإنما هى مجرد أصوات تنطق بالحركات الأساسية ، ثم النطق للتمييز بين الأصوات وحركاتها ، والتمييز بين الحروف المفخمة والمرققة ، والحروف التى يوضع فيها طرف اللسان بين الأسنان (ث - ذ - ظ) . ثم البدء بتعليم مبادىء القراءة عن طريق تجريد صوت أحد حروف الكلمة ، ثم الربط بين الصوت ومدلوله والرمز المكتوب ، ثم كتابة حرف مضبوطا بالحركات الثلاث فى كراساتهم . وتثبيت هذه الكلمات وتلك الحروف ، وتدريبات فى التعرف على الكلمات من غير صور ، وتكوين كلمات من حروف ، وكتابة ما تم قراءته ، وأخيرا أنشودة عن المكتبة تنطق مع الموسيقا وتحفظ .

٧ - إعداد الطفل للكتابة - الكتاب الأول : تأليف جوزال أحمد ، ورسوم عطية الزهيرى . الكتاب على شكل علبة ملونة باللون الأحمر عليها رسوم أطفال ودُمّى ولعب ، والعلبة بها ثمان وثمانون ورقة ليست مرقومة ، وكل مجموعة من الورق لها موضوع للتدريب ولها لون مميز ، وعدد التدريبات التى تهيىء الطفل للكتابة خمسة عشر تدريبا ، كل تدريب له عدد من المحاولات تتراوح بين خمس محاولات وثلاث محاولات ، وليست هناك توجيهات بشان المهارات التى يتم التدريب عليها فى كل محاولة ، موضوعات التدريب تتناول : الأطواق ، وفقاعات الصابون ، وحبات السبحة ، وإشارات المرور ، وزخرفة الستائر ، والحبوب ، وحبات الرمل ، وصندوق الرمل ، وقشر البرتقال واليوسفى ، والزهور ، والأمطار ، وشعاع اللمبة ، وأشواك الصبار ، وعروش الجزر ، والريشة ، والفَراش ، وأوراق الشجر ، والشموع ، والحشائش وشوكة الأرض ، والحائط ، وعربة حمل الطوب ، والمقشات ، وأسنان المشط ، والأكواب ، والزهور ، وخيوط السجادة ، وأماكن عبور المشاة ، والجوارب ، والسلالم ، والفساتين ، وكراسى البحر ، والأزرار ، والسلة ، وطرطور المهرج ، وسبت الخضار ، والقميص ، والشمس ، وشوارب القط ، والمظلات ، والشمسيات ، وعجلة المهرج ، والدودة ، وأمواج البحر ، والقط الجائع ، وخيوط

البالون ، وزخرفة فازة ، والقبعات ، والعربات ، والشمسيات ، وسنام الجمل ، والبيض ، والسحاب ، وعفريت العلبة ، والمفرش ، وقشر السمك ، والطائرات الورقية ، والأهرام ، والبيض ، وحبل الطبلة ، والمنشار ، وطريق الحيوانات ، وعصا الشمسية ، والسنارة ، وذيل القط ، وذيل الفأر ، وفم الأرنب ، والحبل ، والنحل ، ولعبة البوبو ، ودخان السفينة ، والهدايا ، والقواقع ، وفقاعات الماء ، ولعبة النحلة ، وزخرفة فستان ، وفروع الزهور وأوراقها ، والطائرات ، والأبقار ، والقطط ، والمثلث ، وأشكال هندسية ، وأصيص الزرع ، والفنجان ، والفازة ، وفستان الطفلة ، وملابس البدوية ، وسجادة ، والكتاب كله رسوم وأشكال دون التعرض للحروف العربية .

٨ – إعداد الطفل للكتابة – الكتاب الثانى : تأليف جوزال أحمد ، ورسوم أسامة نجيب . والكتاب على شكل علبة ملونة باللون الأخضر عليها رسوم لأطفال وطيور وحيوانات . والعلبة بها أربع ورقات بعد المائة مرقومة وملتصقة من أعلى حتى يمكن استعمالها بسهولة . والكتاب به ستة عشر تدريبا ، لكل تدريب بعض الأوراق التى لها لون موحد ، ولها مهارة كتابية واحدة ، لكل مهارة عدة محاولات ، موضوعات التدريبات : البطيخ وزركشة الستائر ، والأكواب والرمال فى الصحراء ، وأجنحة الفراشة المنقطة ، وصباع الخيط المنقط ، وبذور الفراولة ، وثقوب الأزرار ، والأمطار ، وضوء الشموع ، وجريد النخل ، وأشواك الصبار ، وخطوط المصاص ، ومروحة الهواء ، وقضيب القطار ، ورباط العنق ، والحشائش ، وفرشاة الأسنان ، وفرشاة الشعر ، وبناء الأهرامات ، وغطاء زجاجات الحبر ، والأكواب المقلمة ، وشموع عيد الميلاد ، والقفص ، والسجاد ، والغطاء والبرطمانات ، والشيش ، وعربة التين ، وسور المزرعة ، وأدوات الموسيقا ، وأسلاك التليفون ، والنجوم فى السماء وزخرفة البلوزة ، والزهرية المزخرفة ، ومصيدة الفراش ، والسلاحف ، وبسكوت الأيس كريم ، والبيض الكبير ، وذيل الديك ، وشوارب الكلاب ، وخيوط السجاد ، وأسلاك الشماسى ، وأسلاك العجل ، والزهور ، وخيوط البالونات والطائرات ، وأمواج البحر ، ومفارش عيد الميلاد ، والزهرية المموجة ، والثعابين والفأر ، والبالونات ، والشماسى ، والبيض ، وفوانيس رمضان ، وأيدى الفناجين ، وزينة عيد الميلاد ، ودخان الصواريخ ، وأوراق الزهور ، والزهور فوق الشجر ، وذيل الديك

الرومى ، وقشور الأسماك ، والبيض المكسور ، وتاج الزهور ، والديناصور ، وأسنان المنشار ، والتمساح ، والنجوم ، وعصا الرجل العجوز ، وأيدى بلاص العسل ، وقرون استشعار الفراش ، وأرجل الكراسى والمناضد ، وشنكل الشباك ، وسور الحديقة ، ودخان القطار ، ودخان المصنع ، والحبل ، والخيط المفكوك وسلك التليفون ، وسلك المكواة ، والقواقع فوق الرمال ، وزخرفة طرطور عيد الميلاد ، وصدفة القوقع ، وزخرفة المفارش ، والأتوبيس ، والقطط ، والمهرج ، والعجل ، وأشكال هندسية : مائل مع أفقى ، أفقى مع رأسى ، مائل مع أفقى مع رأسى ، والأباجورة ، والحروف : رأسى مع أفقى ، مقوس مع أفقى ، أفقى مع مقوس ، مائل مع رأسى مع حلزونى ، مقوس مع حلزونى ، الكلمات .

نتائج الدراسة : تفسيرها ومناقشتها

يمكن عرض مجموعة النتائج التى تم التوصل إليها من خلال إجراءات البحث الحالى السابق عرضها فيما يلى :

أولا : معايير تقويم البرنامج اللغوى فى رياض الأطفال :

تم التوصل إلى ست عشرة مفردة تمثل المعايير اللغوية المناسبة واللازمة لتقويم البرنامج اللغوى الذى يقدم لأطفال الرياض ؛ بغية تهيئتهم لتعلم اللغة العربية عند التحاقهم بالمدرسة .

وقد تم التوصل إلى هذه المعايير من خلال استبانة أُعِدَّتْ لهذا الغرض ، وعدلت على ضوء آراء عشرة من المهتمين بطفل الرياض المختصين فى علم نفس الطفولة ، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية وثقافة الطفل . وهذه المعايير هى :

١ – لغة الأطفال هى الحركة ، ومن ثمَّ يجب إعداد الأنشطة المتنوعة التى تتيح لهم الحركة والجرى والانطلاق مع أدوات اللعب والدُّمَى واللعب الإيهامى .

–خيال الطفل يتدخل فى تصوره للأشياء والأحداث ، فهو يرويها على غير صورتها الحقيقية ؛ ولذلك فإن الطفل يتقبل بشغف القصص والتمثيليات التى

تتكلم فيها الحيوانات والطيور ، شريطة أن تكون قصصا قصيرة ، سريعة الحوادث ، مشوقة ، تتلاءم مع قدرات الطفل .

٢ – حواس الطفل هى المصدر الأساسى للإدراك ولتنمية محصوله اللغوى ، فيجب تعريفه بالأشياء المحيطة به واستخداماتها ، وإدراك العلاقات المكانية والزمانية ، وتنمية الذاكرة عن طريق الاستيعاب الآلى للأناشيد والأغانى والآيات القرآنية .

٣ – الطفل لا ينمو نُمُوًّ سليما إلا إذا توافرت له بيئة تربوية غنية ، مليئة بالمثيرات والمنبهات التى تتحدى طاقاته وقدراته ، وهو ينمو فى ظلال خبرات تربوية مقصودة ، يكتسب أثناءها العديد من الخبرات التى توجه نشاطه بحسب الأهداف المرغوبة .

٤ – الأطفال الذين يلتحقون بالرياض يستمتعون بأنواع شتى من الأنشطة التى يقبلون عليها تلقائيا . وتتضمن التلقائية بالضرورة أن الأطفال يفرحون ويسعدون وهم يمارسون أنشطة متنوعة قادرة على أن تنميهم عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا .

٥ – الخبرات التى يعيشها الطفل فى الرياض تنشط نموه ، وترسى الأسس التى يقوم عليها بناء الشخصية ، وتساعده فى تحقيق تنمية شاملة متوازنة ، وتهيئه للانتقال من البيت إلى المدرسة ، وتنمى لديه الاستعداد للتعلم المدرسى والتهيؤ للانتظام فى التعليم الشكلى .

٦ – البرامج اللغوية التى تعدُّ لطفل الرياض تنهض على أساس أن الهدف منها ليس هو التدريس كما هو الحال فى المراحل التعليمية الأخرى ، بل التنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله ، وتهيئته للمدرسة وما تقدمه المدرسة لأطفالها .

٧ – البرنامج اللغوى للرياض يجب أن يتكون من قاعدة عريضة من الخبرات المتعددة المتنوعة المتكاملة ؛ ومن ثمَّ فلا موضع لصياغته فى أسلوب من الفروع اللغوية والمقررات الدراسية ، أو النظر إليه على أنه مستودع معلومات وحقائق .

٨ – البرنامج اللغوى يقوم على النشاط الحركى ويشبع استطلاع الطفل ، ويكون مصدره بيئة الطفل بمواقفها وعناصرها ، ويتنوع بتنوع البيئات ، ويكون من المرونة بحيث يواجه الفروق الفردية بين الأطفال فى الميول والاهتمامات والقدرات .

٩ – البرنامج اللغوى يرمى – فيما يرمى إليه – إلى تنمية لغة الطفل بما يتمشى مع قدراته وإمكاناته ، وإتاحة الفرص بينه وبين أقرانه للتواصل ، وتنمية القيم المرغوبة من نظافة وتعاون وحب للعمل وتقدير للعاملين ، واستخدام اللعب لاكتساب خبرات الحياة والتعبير عنها .

١٠ – والطابع العربى هو السائد فى البرامج اللغوية فى مختلف المناشط التى تقدم فى الروضة ، كالأناشيد والقصص والقدوة والأبطال والتمثيليات ، كما تكون لغة التعامل هى العربية السليمة المبسطة .

١١ – وتوعية الآباء والأمهات والمشرفات بأهداف البرامج اللغوية فى الرياض وطبيعتها ومناشطها يساعد فى إنجاح هذه البرامج ، ويغير أفكارا سائدة لدى الآباء والمشرفات حيال التهيئة اللغوية اللازمة والمناسبة لطفل الرياض .

١٢ – إتاحة الفرصة أمام الأطفال لممارسة النشاط التمثيلى ، حيث يمارس الطفل الدور الذى يحبه أو يتقمص أدوارا فى مواقف خيالية . فالنشاط التمثيلى نشاط لغوى مفيد يطور لغة الطفل ويسعده ويمتعه ، شريطة أن تكون هذه التمثيليات والمسرحيات مناسبةً لتفكيرهم ولغتهم ، داعيةً لإسعادهم .

١٣ – النشاط الموسيقى يساعد فى تنمية لغة الطفل ، ويساعد فى تنمية التذوق للإيقاع والنغم اللفظى والاستماع وآدابه ، شريطة أن تكون الأغنية مرتبطة بالطفل وأسرته ووطنه العربى .

١٤ – والتلفاز التعليمى وسيلة تعليمية ناجحة يكسب الأطفال أنماطا لغوية جديدة ونقية بعيدة عن العامية ، شريطة إشراك ذوى الخبرة فى المجالات الإعلامية والتربوية واللغوية .

١٥ – تدريب الأطفال على الأعمال اليدوية من وسائل تهيئتهم لتعلم اللغة . فاللعب

الحر ، والنشاط الحركى واليدوى والغناء والرسم ، والحركات الإيقاعية تحدث توازنا عاطفيا وفكريا سليما لدى الطفل .

١٦ – تدريب الأصابع وإحداث التآزر بين اليد والعين سواء بالألعاب التربوية أو الأشغال الفنية والألعاب الحركية الهادفة أو معرفة أشكال الخطوط واتجاهاتها ، إلى جانب معرفة تصنيف الأشياء والموضوعات وفقا لأوجه الاختلاف أو التطابق أو التشابه ، واستخدام الصوت والكتب المصورة – كلها عوامل أساسية فى تهيئة الطفل لتعلم اللغة .

ثانيا : نتائج تحليل كتب التهيئة اللغوية :

تم اختيار مجموعة المهارات المرتبطة بالتهيئة اللغوية فى الاستماع والحديث والقراءة والكتابة اشتقاقا من المعايير السابقة . وكذلك فيما يختص بجانب إخراج كتب الأطفال فى مرحلة الرياض . وتم تحليل كتب التهيئة اللغوية الأربعة المقدمة لطفل الرياض فى العام الدراسى ٨٨ / ١٩٨٩ باستخدام أسلوب تحليل المحتوى بقواعده وفئاته وأسسه التى سبق عرضها . كما تم إعادة التحليل بعد أسبوعين من التحليل الأول لضمان ثبات التحليل .

وتتضح نتائج التحليل مما يلى :

١ – **أن المهارات المتضمنة فى كتب التهيئة اللغوية الأربعة هى اثنتا عشرة مهارة ،** بنسبة ٦٠, من مجموع عدد المهارات اللازمة للتهيئة اللغوية لطفل الرياض .

٢ – **أن عدد المهارات التى حظيت بنسبة مئوية ١٠٪ فأكثر فى الكتب المحللة أربع مهارات هى : تمييز المختلف والمؤتلف ، ونسبتها ٢١٪ ، ثم مهارة إدراك العلاقات بنسبة ١٨,٢٪ ، وتمييز الأطوال والمساحات والحجوم بنسبة ١٣,٦٪ ، واسترجاع أحداث قصة بنسبة ٩,٦٪ أى ١٠٪ تقريبا .**

٣ – **أن هناك مهارات تدنت نسبتها المئوية رغم تضمنها فى كتب التهيئة اللغوية ، وهى مهارات استخدام بعض أدوات الكتابة ١,٨٪ ، ووضع أشياء فى ترتيب معين ٢,٥٪ وإخراج الحروف من مخارجها ٣,٦٪ ، واستدعاء كلمة عند**

مشاهدة صورة ٤,٨٪ ، والتعبير عن صورة ٤,٩٪ ، والتعبير عن حكاية مصورة ٥,٤٪ ، وتحريك اليد من اليمين إلى اليسار ٦,٩٪ .

٤ – أن هناك مهارات لم تلتفت إليها كتب التهيئة اللغوية الأربعة وهى مهارات : ترتيب الأفكار والأحداث ، وتكملة الناقص فى الكلام ، وذكر قيم وعادات مقبولة ، والتذكر البصرى ، والتعبير فى جملة تامة ، وتعرف الشيء من وصفه ، وتمييز الأصوات المتشابهة ، وتحديد مصادر الصوت .

٥ – نالت المعايير المرتبطة بجانب إخراج كتب التهيئة اللغوية فى الرياض نسبة مئوية عالية ، فقد اتضح أن الكتب الأربعة لها أغلفة ملونة وسميكة ، وبها صور لأطفال أو حيوانات وطيور ، وأن الصور المتضمنة داخل هذه الكتب تعبر عما يألفه الطفل ، كما أن اللغة المستخدمة فى الكتب رغم ندرتها من القاموس اللغوى الذى يستخدمه الطفل ، والصور المستخدمة ذات لقطة مكبرة وفيها حركة وبهجة ، والألوان المستخدمة أساسية (الأحمر – الأصفر – الأزرق) وزاهية ومبهجة ، أما من ناحية كون أوراق الكتب مثقوبة حتى يسهل فصلها ، فقد تحققت هذه الصفة فى كتابى التهيئة للكتابة فقط ، حيث جاء على شكل علبة من الورق المقوى بها لوحات ورقية منفصلة . وهذا النمط من الكتب المصورة والتى على شكل لعبة تشوق الطفل وتحببه فى الكتاب ومضامينه .

ثالثا : حصر الأنشطة اللغوية بالرياض :

تم تفريغ استمارة حصر المواقف والأنشطة والوسائل التعليمية بعد تطبيقها فى خمس رياض أطفال فى القاهرة تابعة لوزارة التربية والتعليم ، وهى من المدارس التجريبية والفصول الملحقة بمدارس اللغات . وقد تم تعديل الاستمارة فى ضوء آراء عشرة من المحكمين المختصين برياض الأطفال ، كما تم إعادة الحصر مرة ثانية بعد أسبوعين من تاريخ الحصر الأول للتأكد من ثبات الحصر وسلامته .

ويمكن حصر نتائج استمارة الحصر كما يلى :

١ – أن المواقف والأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة فى برامج التهيئة اللغوية فى خمس رياض للأطفال هى أربعة عشر نمطا ، بنسبة ٥٦٪ من مجموع هذه الأنماط .

٢ – أن الانماط الشائعة التى حصلت على نسبة ٥٠٪ فأكثر هى على الترتيب : استخدام مكعبات مختلفة الألوان والأحجام ١٠٠٪ ، ومواقف حرة يعبر الطفل فيها عن نفسه ١٠٠٪ ، واستخدام موضوعات مصورة فى لوحات يحكيها الطفل ١٠٠٪ ، واستخدام رسوم أو صور لحيوانات أو نباتات أو طيور أو أشياء ١٠٠٪ ، وجهاز تسجيل وأشرطة لعرض أناشيد وأغان وأصوات لطيور وحيوانات وأشياء ٨٠٪ ،واستخدام خرز ملون بأحجام وأشكال مختلفة ٨٠٪ ، ونماذج مختلفة الأحجام لمعرفة صغير وكبير ومتوسط ٨٠٪ ، وصور كرتونية وأوراق خالية ٨٠٪ ، وأسلاك بلاستيك مختلفة الأحجام ٦٠٪ ، ونماذج لمجسمات بينها علاقة وعلى الطفل تصنيفها ٦٠٪ .

٣ – أن هناك أنماطا تدنت نسبتها المئوية ؛ حيث إنها تمارس فى روضة واحدة أو روضتين هى : استخدام ألوان شمعية وأقلام ملونة وطباشيرية ٢٠٪ ، وألعاب مغناطيسية وحل وتركيب ٢٠٪ ، وزهور ونباتات طبيعية تحتاج إلى رعاية مستمرة ٤٠٪ ، ورسوم وصور ناقصة الأجزاء أو منقطة أو متموجة الخطوط ٤٠٪ .

٤ – أن هناك أنماطا من المواقف والأنشطة والوسائل التعليمية اللازمة لبرامج التهيئة اللغوية لم يتم الالتفات إليها فى الرياض الخمس التى تم تطبيق استمارة الحصر بها . وهذه الأنماط هى : الفانوس السحرى ، والصينية الهندسية ، والكائنات الحية من البيئة لتقليد أصواتها وحركاتها ، والأراجوز لمناقشة الأطفال ، والأزياء لشخصيات مختلفة الألوان والأحجام ، ومجموعة أشياء للتنصيف كأزرار وحبات الخرز الكبيرة ، والألعاب اللغوية مثل لعبة الرسالة الشفوية وإدراك العلاقات ، والإذاعة التى لها مناشط يومية مناسبة ، واللوحات المتنوعة وبرية

أو جيوب ، أو مغناطيسية أو أشكال خشبية ، ومتاهات لتدريب الطفل على التفكير .

وهناك ملاحظات بدت للباحث أثناء تطبيق استمارة الحصر ومقابلاته لبعض الأمهات والمشرفات القائمات على التهيئة اللغوية برياض الأطفال يمكن إثباتها فى هذا المقام وهى :

- أن بعض المعلمات يهملن كتب التهيئة اللغوية بعد شهر تقريبا من بداية العام الدراسى ، حيث يبدأن بتدريب الأطفال على رسم الحروف العربية والنطق بها ، وكتابة كلمات تتضمن هذه الحروف، وتذكر المعلمات أن الأطفال يتعلمون اللغة بيسر ويسيطرون على معظم الحروف والكلمات نطقا وكتابة ، كما أن الأطفال يكتبون أسماءهم وأسماء زملائهم بعد انتهاء العام الأول من الرياض .
- أن الأمهات المترددات على الرياض لأسباب إدارية قابلهن الباحث ، وبسؤالهن عن رأيهن فى تأثير الرياض على تهيئة أطفالهن للمدرسة ذكرن أن الروضة تكون ذات كفاءة إذا استطاع الأطفال القراءة والكتابة بها ، فهن يقسن نجاح الروضة بقدرتها على تعليم الأطفال لا تهيئة الأطفال للمدرسة ، وقد أثرت هذه الفكرة السائدة لدى أولياء الأمور على سلوك المعلمات واتجاههن لتعليم اللغة للأطفال لا تهيئة الطفل لغويا ، مما جعل الرياض صورة من المدرسة الابتدائية ، وأفقدها أهدافها فى التهيئة اللغوية وإعداد الأطفال للمدرسة .
- بعض المشرفات والمعلمات لم يتخرجن من أقسام الطفولة أو من أقسام اللغة العربية بكليات التربية ، فهن من الحاصلات على مؤهلات متوسطة أو جامعية لا علاقة لها بمعرفة الطفل أو بمعرفة اللغة العربية ، مما لا يسمح للأطفال بالحصول على تهيئة لغوية سليمة .
- رغم توافر الأنشطة والوسائل التعليمية فى بعض رياض الأطفال فإن استخدامها ليس ميسرا ؛ لأن هذه الأدوات ملك للمدرسة ويخشى عليها من الأطفال . ولابد من المحافظة عليها بعيدا عن عبث الأطفال ، وبالتالى لا تتمكن المشرفات من استعمالها مع الأطفال .

- بعض المشرفات تكتفى بحكاية القصص غير الهادفة للأطفال ، أو تطلب من بعض الأطفال حكاية قصة أو تكرار الحكاية التى سمعها دونما توجيه أسئلة لتثبيت مهارات الاستماع أو التحدث اللازمة لبرنامج التهيئة اللغوية ؛ ذلك لأن المشرفات ليست لديهن دراية بمهارات التهيئة اللغوية اللازمة للأطفال فى الرياض .

تطوير برنامج التهيئة اللغوية

الوصول بنتائج البحث إلى حيز التطبيق العملى فى رياض الأطفال ، ورسم صورة أكثر أيجابية لبرامج التهيئة اللغوية فى هذه الرياض يقتضى النظرة المستقبلية الواعية التى تفيد من تشخيص الواقع ، وينسج رياض الغد على أساس الإفادة من الاتجاهات الحديثة فى إعداد البرامج اللغوية لطفل الرياض واختيار كتاب الطفل ، وأنشودة الطفل . وكلها أبعاد لغوية أساسية وضرورية لبرامج التهيئة اللغوية المنشودة لطفل الرياض .

ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يلى :

أولا : مفهوم البرنامج وأهدافه :

هدف برامج الرياض تنمية حواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله واتجاهاته وتمكينه من المبادىء الأولية لتربية صحية ، وخلقية ، واجتماعية ، وجسدية ، وجمالية ، وتدريبه على ما يعده لتعلم القراءة والكتابة ومهارات الحديث والاستماع .

وهناك ضرورة على اشتمال البرنامج على الخبرات والأنشطة الهادفة التى تساعد الطفل على تنمية القدرة الحركية ، وتمييز الصور بصريا والأصوات سمعيا وشفويا ، وتقوية التوافق بين حركة العين وحركة اليد لمساعدة الطفل على التوصل إلى قراءة رمز أو محاولة كتابته . والتعرض المستمر للغة الجيدة يقوى قدرة الطفل على التحكم فى عضلاته ، ويتم التخطيط عن دائرة تعلم المفاهيم ، وترابطها بحيث يعيش الطفل موقف الخبرة متكاملا . وأهم الأهداف اللازمة للبرنامج اللغوى فى الرياض هى (نبيلة شرف ١٩٨٩ – ص ص ١٩١ – ١٩٢) :

×× **أهداف الاستماع :**

- أن يميز الطفل الأصوات المختلفة للحيوانات والطيور التى فى البيئة .
- أن يميز كلمة مختلفة فى أصواتها بين كلمات متآلفة على وزن واحد .
- أن ينفذ التعليمات الشفوية التى توجه إليه .
- أن يحدد كلمة مختلفة النهاية بين كلمات مسجوعة فى جملة تامة .
- أن يحدد الصوت المختلف للحرف الأول من كلمة بين مجموعة كلمات .
- أن يركز الانتباه أثناء الحديث مع المشرفة أو مع الزملاء .

×× **أهداف التحدث :**

- أن يقلد أصواتا مختلفة للطيور والحيوانات التى فى البيئة .
- أن يسرد قصة بسيطة لها بداية ونهاية وعقدة وحل .
- أن يبدى رأيه فى مواقف معينة بالقبول أو الرفض أو الاستحسان .
- أن يستخدم الألفاظ اللائقة اجتماعيا والتى تناسب مواقف يومية .
- أن يعبر عن حاجاته بالكلام ، ويتبادل الحديث مع زملائه أثناء اللعب .
- أن يُكَوِّنَ جملة تامة إجابة لسؤال أو تحقيقا لحاجة من حاجاته .
- أن يستخدم صيغة الماضى وصيغة المستقبل فى جمل .
- أن يعبر عن صورة أو عدة صور بلغته .
- أن يرتب حكاية القصة مصورة وحكايتها بعد ذلك .

×× **أهداف التهيئة للقراءة :**

- أن يميز بين المختلِف والمؤتلِف من الأشكال والأحجام والألوان الأساسية .
- أن يميز بصريا اتجاه الشكل .
- أن يحدد شكلا مختلفا بين عدة صور أو أشكال متماثلة .

– أن يحدد الأشكال المتماثلة فى عمودين .
– أن يحدد كلمة مختلفة من عدة كلمات متشابهة مكونة من حرفين .
– أن يحدد أجزاء ناقصة فى شكل مما يقع فى بيئته .
– أن يدرك علاقة الكل بأجزائه ، والجزء بالكل .
– أن يدرك علاقة التكامل والتطابق .
– أن يصنف شيئا ما على أساس صفة مميزة له .
– أن يتمكن من التآزر العضلى العصبى .

×× **أهداف التهيئة للكتابة :**

– أن يستخدم الألوان الشمعية .
– أن يستخدم بعض أدوات الكتابة .
– أن يستخدم التلوين فى اتجاه معين .
– أن يصنف أشكالا هندسية من بيئته .
– أن يعرف الحجوم المختلفة والمسافات بين الشكل والآخر .
– أن يضع مجسمات فى اتجاه معين وعلى رسم معين.

ثانيا : عناصر المحتوى :

تحاول عناصر المحتوى اللغوى للبرنامج الذى يقدم لطفل الرياض أن تعكس الأهداف السابق عرضها . وهذه العناصر هى :

×× **مجال التمييز السمعى :**

تمييز الأصوات المختلفة ، والصوت الأول من الكلمة ، والصوت الأخير من الكلمة ، وتحديد إيقاع كلمة معينة ، والإتيان بكلمة لها نفس الإيقاع ، والتذكر السمعى ، وتمييز المقطع الأخير من الكلمة ، وتحديد كائن من أوصافه ، وتحديد مصادر الصوت .

×× **مجال التحدث :**

الطلاقة اللغوية ، والتعبير المفيد ، وترتيب الأفكار ، وربط الصورة بالكلمة ،

وصحة نطق الكلمة ، والتعبير الحر ، ومعرفة كلمة عن طريق التضاد ، وحسن اختيار اللفظ المناسب .

×× **مجال التهيئة للقراءة :**

التمييز البصرى : تمييز المختلِف والمؤتلِف ، وتمييز النوع ، والاتجاه ، والتكوين ، والحجوم ، والشكل ، والمؤتلِف ، والتمييز العقلى : تسلسل الأفكار ، وإدراك العلاقات ، واستخدام المفردات اللغوية ، والدقة فى فهم المعانى .

×× **مجال التهيئة للكتابة :**

التمييز البصرى : للأطوال والمساحات والأشكال ، والتذكر البصرى ، والمهارات اليدوية الدقيقة المميزة للكتابة ، وتنظيم بعض المجسمات على رسم معين ، واستخدام بعض أدوات الكتابة ، وتصنيف بعض الأشياء بترتيب محدد ، والتقاط بعض الأشياء ، وانتقال حركة اليد من الحركة الكبيرة إلى الحركة الصغيرة ، واستخدام الألوان فى اتجاه محدد ، وتحريك اليد فى اتجاه معين .

ثالثا : مواقف التعليم :

تشير الاتجاهات الحديثة فى التعليم لأطفال الرياض إلى ضرورة إعداد بيئة يستطيع الطفل من خلالها اكتساب خبرات حيوية ذاتية ، ويمكن الاستعانة بأشياء شبيهة لما فى بيئة الطفل حتى يشعر بالأمان .

ويعد التعليم الفريقى اتجاها حديثا فى رياض الأطفال ، وهذا النظام يسمح بإعطاء المزيد من العناية والرعاية للأطفال ، كما أنه يسهل تقسيم الأطفال إلى مجموعات تمارس أنشطتها المختلفة مع توفير الانتباه الكافى من جانب الكبار ، والتعليم الفريقى يتيح الفرصة أمام المعلمات ؛ لتؤدى كل منهن الدور الذى ترغب فيه .

ومن الاتجاهات الحديثة تدعيم علاقة الروضة بالمنزل بهدف تثقيف الآباء ؛ ليصبحوا أكثر قدرة على التعامل السليم مع أطفالهم وأكثر قدرة على فهم ما تقدمه الرياض لهؤلاء الأطفال ، فكثيرا ما يتوقع الآباء من أطفالهم ما يفوق قدرة هؤلاء الأطفال ، كذلك فإن الأطفال يجب أن يأخذوا دورا فى التعليم بأن يمارسوا الألعاب التربوية

والرقص والتمثيل والإنشاد والرسم والأعمال اليدوية .

رابعا : الأنشطة والوسائل التعليمية :

تتنوع الأنشطة ووسائل التعليم وتتسع لتشمل : جهازَ تسجيل وأشرطةً لعرض أناشيد وأغان ، وأصوات طيور وحيوانات ، وفانوساً سحريا ، وصينية هندسية ، وكائنات حية ، من البيئة يقلد الطفل أصواتها وحركاتها ، وسلال بلاستيك مختلفة الأحجام ، وخرزاً ملوناً بأحجام وأشكال مختلفة ، وأراجوزاً لمناقشة الأطفال ، وأزياء لشخصيات مختلفة ، وعينات حبوب وأقمشة مختلفة الألوان والأحجام ، وزهوراً ونباتات طبيعية تحتاج إلى رعاية مستمرة ، ونماذج لمجسمات بينها علاقة ، وعلى الطفل تصنيفها ، ونماذج مختلفة الأحجام لمعرفة صغير وكبير ثم متوسط ، ومجموعة أشياء للتصنيف كالأزرار وحبات الخرز الكبيرة ، وألواناً شمعية ، وأقلاماً ملونة وطباشيرية ، وألعاباً مغناطيسية وحلا وتركيبا ، ومكعبات مختلفة الألوان والأحجام وألعاباً لغوية ، والإذاعة اليومية لأنشطة مناسبة ، ولوحات وبرية وجيوب ومغناطيسية ، وأشكالاً خشبية ، وموضوعات مصورة فى لوحات يحكيها الأطفال ، ورسوما وصوراً لحيوانات ونباتات وطيور وأشياء ، ورسوما وصوراً ناقصة الأجزاء ومنقطة ومتموجة الخطوط ، ومتاهات لتدريب الطفل على التفكير ، وصوراً كرتونية مختلفة ، وأوراق كرتون خالية .

خامسا : مواصفات كتاب طفل الرياض :

× × مضمونا : قصة بسيطة مصورة ، أو أكثر من قصة ، يشتمل على الصور الكبيرة ؛ فهى لغة الطفل التى تمتاز بالحركة والنشاط والبهجة ، والألوان الأساسية والزاهية التى تخلو من العنف ، يمتلئ بالسلوك المقبول والقيم المرغوبة ، يشبع فيه حب الاستطلاع والحوار ، ويجيب عن أسئلة الطفل عما حوله ، وينمى الخيال وسعة الاطلاع ، ويشكل الرسم والموضوع وحدة متكاملة ، الكلمات فيه قليلة موجهة للكبار الذين يساعدون الطفل على فهم مضمون الكتاب ، الرسوم والصور كبيرة حيث يصعب على طفل الرياض تركيز بصره فترة طويلة على التفاصيل الدقيقة ، والصور لها دور فى تحقيق المرح والسعادة والتخيل وتنبيه التفكير الخلاق ، وتقديم عادات سليمة ومعلومات وتدريبات حسية وعلاقات مكانية وأوزان وحجوم وأطوال .

× × وإخراجا : غلاف جذاب سميك ملون بألوان أساسية ، ورسوم حيوانات وطيور وأطفال ، له عنوان موجز ومثير واضح ، ورقه سميك يتحمل كثرة التداول ، وللصفحات هوامش ، وحروف الطباعة ذات حجم كبير ، ألوانه متناسقة تنمى الإحساس بالجمال . التقدم التقنى يساعد فى مسرحة الكتاب ، أو تقديمه على . شكل لعبة ذات أصوات موسيقية ، واستخدام القماش أو الورق المصقول المتين ، أو مجموعة من البطاقات والكروت تحفظ فى علبة ، وقد يكون الكتاب على شكل أجزاء متحركة يحركها الطفل بنفسه ، أو بها عجل كالسيارة ، وقد يصاحب الكتاب شرائط مسجل ، أو على شكل عروس يحركها الطفل بأصابعه ، أو على شكل طائر أو حيوان ، والألوان المفضلة هى الأحمر والأصفر والأزرق والألوان الزاهية والساخنة ، وعدم استخدام الظلال أمر أساسى ، والصور ذات اللقطة الواحدة ؛ حتى لا نربك الطفل بالتفاصيل .

سادسا : أناشيد لطفل الرياض :

تقدم الأناشيد فى هذه المرحلة العمرية على أساس نمو أصوات وتعبيرات الأطفال وعلى اهتماماتهم وقدراتهم اللغوية فى هذه السن المبكرة ، وعلى أهداف تربية الأطفال ، كما تراعى الثقافة العربية الاسلامية عند إعداد هذه الأناشيد . ومعايير هذا الشعر هو (عواطف إبراهيم ١٩٨٤ ، ص ص ٧ — ٨) : مراعاة المرحلة التى يجتازها الطفل بأصواته وتعبيراته واهتمامات الطفل تحدد الأغانى التى تناسبه وكذا قدراته اللغوية ، ومعجمه الكلامى .

وهذا الشعر من بحر الرجز ذو مقاطع شعرية مرتجزة صغيرة لا تبلغ عشرة أبيات ، تخلو من الصنعة والمبالغة فى الخيال أو الإغراب فى المعانى ، فهى أشعار قريبة المعانى حسنة الأداء ، تنمى خصال الوفاء والكرم والشجاعة .

تلك هى الأبعاد اللغوية لبرنامج تهيئة الطفل لتعلم اللغة العربية ، وهو البرنامج الذى أُعِدَّ على ضوء تقديم البرنامج الحالى ، وبعض الرؤى المستقبلية ، وخبرة المختصين بتربية الطفل وقد تم عرض هذا البرنامج بعناصره المتنوعة على عشرة من خبراء الطفولة ، واللغة العربية وتدريسها ، وأدب الأطفال بهدف التأكد من مناسبة تهيئة

طفل الرياض لغويا . وقد أجريت فيه التعديلات المناسبة للهدف من إعداده على ضوء آراء هؤلاء الخبراء قبل العرض السابق له ؛ وبذا أصبح البرنامج صادقا ومناسبا لطفل الرياض .

* * *

الفصل الثالث

الكفاءة اللغوية ، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسى (*)

تعد الاستثارة اللغوية للطفل عن طريق إثراء الحصيلة اللغوية ، والتفاعل اللفظى الإنسانى ، مدخلا وظيفيا فعالا لنموه عقليا ومعرفيا ، وتدعم لديه الثقة بالنفس والسلوك . وفى هذا الصدد يشير كل من هدى براده ، وفاروق صادق (١٩٨٥) إلى أن الطفل يسير فى اكتساب اللغة بمعدل يفوق سرعته فى المرحلة الأولى عن المراحل التالية ، وتعرف هذه المرحلة بالعصر الذهبى للغة فى حياة الطفل ، فهو يلتقط كل جديد من الكلمات ، ويكرر ما يسمعه ، ويتعلم المحادثة ، ويجد لذة فى توجيه الأسئلة .

ويشير سيد خير الله (١٩٧٦) إلى أن النمو اللغوى كغيره من ألوان السلوك ، يخضع لتفاعل كل من العوامل الوراثية ، وعوامل البيئة الثقافية المحيطة ، وذلك بهدف تحويل الاستعداد اللفظى من مجرد قدرة كامنة إلى سلوك لغوى يمكن أن يحدث أثره فى البيئة المحيطة .

وفى هذا الصدد يرى مكارثى Mccarthy (١٩٥٤) أن الأطفال ينطقون الحروف السهلة بوضوح بمعدل عمر عقلى حوالى (ثلاثين) شهرا ، فى حين يحتاج الطفل إلى مدة طويلة قبل أن يتمكن من نطق الحروف المشددة بوضوح ، ويعد الحد الأقصى لنطق جميع الحروف بوضوح ثمانى سنوات .

ويشير كل من جون كارول Carrol (١٩٦٣) وأثر ستاتس Staats (١٩٧٥) إلى أن أداء الطفل اللغوى يختلف باختلاف مستوى ذكائه العام ، فاللغة تعد مظهرا من مظاهر السلوك ، تتأثر بدرجة كبيرة بمستوي ذكاء الطفل ، فبقدر

(*) شارك الباحث فى هذه الدراسة الدكتورة فيوليت فؤاد إبراهيم ؛ الأستاذ بكلية التربية جامعة عين شمس . المؤتمر الثامن لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ١٩٩٢ .

هذا الذكاء يكون تشبع القدرة اللفظية بهذا العامل العام .

وتؤكد نتائج دراسات عديدة أن الثقافة اللغوية للأطفال الذين ينمون فى أسر من مستويات اجتماعية اقتصادية وثقافية مرتفعة ، تكون أكثر ثراء وفاعلية ، فى حين أن هذه الثقافة تكون محدودة لدى الأطفال فى الأسر ذات المستويات الاجتماعية والثقافية المنخفضة ، فالثقافة اللغوية لدي الأطفال تعكس عادة المستوى الاجتماعى الثقافى للأسرة ، ومن هذه الدراسات دراسة نورمان كوت Cote (١٩٧٢) ، كيفين مارجو ريبانكس Marjoribanks ، باترسيا برايوار Brewer (١٩٧٤) جيرارز هوفمان Hoffman ، سكيف Schiff (١٩٧٧) بوى Bowie (١٩٨٠) . محمد شوكت (١٩٨٢) ، عبد الباسط خضر (١٩٨٣ ، ١٩٨٦) وفيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٩١) .

ويشير أثر ستاتس Staats (١٩٧٥) إلى أن للذكاء تأثيراً كبيرا على أداء الطفل الحركى ، والسلوكى بشكل عام وأدائه اللغوى بصورة خاصة ، فاللغة مظهر من مظاهر السلوك الذى ينبثق عن القدرة اللغوية ، وهى إحدى القدرات الطائفية التى تتشبع بقدر ما ، بالعامل العام ، أو مستوى ذكاء الطفل ، وبقدر ارتفاع هذا العامل يكون المظهر السلوكى . وقد توصل فؤاد البهى السيد (١٩٧٢) إلى أن المحصول اللفظى لطفل المدرسة الابتدائية يزداد بتقدم الطفل فى العمر ، ويؤكد كل من فؤاد البهى السيد (١٩٧١) ، ونيقولا نيلسون (١٩٧٦) وشاين سن (١٩٧٦) إلى أن المفردات اللغوية للطفل تؤدى دورا هاما فى التعبير عن حاجة الطفل وأفكاره ، وأن النمو اللغوى يعد أحد الجوانب الهامة والرئيسية للنمو العقلى المعرفى .

ويشير بياجيه (١٩٤٧) إلى أن ذكاء الطفل فى العامين الأولين حسى حركى ، وحوالى الرابعة يمر الطفل بمرحلة التفكير الحدسى ، ويستمر حتى السادسة . ومن أهم خصائص تفكير طفل ما قبل المدرسة العيانية Concret eness ، والواقعية Realism التمركز حول الذات Egocentvism of Hinkino ، الإحيائية Animism ، التفكير العكسى Reversol الاستدلال التحولى Transductive Reasonung .

ويضيف بياجيه Piagel (١٩٤٧) أن النمو اللغوى السريع يساعد على نمو التفكير ، ويفرق بين ثلاثة أنواع من التفكير اللغوى على أساس التفكير اللا واقعى ، والتفكير اللغوى الذاتى ، والتفكير اللغوى الاجتماعى ، حيث يساعد نمو اللغة فيما بين ٢ – ٤ على تطور التفكير اللاواقعى ، والتفكير المتمركز حول الذات ، وهو مرحلة انتقالية بين اللاواقعى ، والتفكير المتمركز حول الذات ، وهو مرحلة انتقاليه بين اللاواقعى والاجتماعى ، أو المنطقى ويقع فى الفترة بين (٤ – ٦) ، ثم التفكير اللغوى الاجتماعى ، ويهدف التفكير الذاتى إلى إشباع الحاجات الأولية ، وتدور لغة الطفل حول الذات ، ثم تختفى الذاتية بالتدريج عند التحاق الطفل بالمدرسة .

ويشير مكارثى (١٩٥٤) إلى أن طفل ما قبل المدرسة يحاول وضع الكلمات بعضها مع بعض كوسيلة للحديث ، فهو يضع كلمتين أو ثلاث كلمات بجانب بعضها البعض ، ويقصد بها معانى قد تكون جملة ، وفى حوالى الثالثة والنصف تتكون جمل الطفل من أربع كلمات تقريبا ، وعند دخوله المدرسة الابتدائية تطول الجملة ، وتصبح خمس كلمات تقريبا .

وتفسير النمو اللغوى من وجهة نظر بياجيه ومدرسته يمكن أن يتم من خلال التعرف على التراكيب المتعلقة بكل مرحلة من مراحل النمو التى يمر فيها الطفل ، ومن ثم قسم بياجيه أنواع لغة الطفل التى تتمركز حول الذات إلى ثلاثة أنماط هى :

* نمط الترديد حيث تمثل آخر مرحلة من مناغاة الطفل .
* ونمط الحوار الشخصى وكأنه يوجه الكلام لذاته .
* ونمط الحوار الثنائى أو الجماعى ، وفيه يتحدث الطفل مع الآخرين ، ومهمة المستمع أنه مجرد منبه مع أن الطفل يحاول إشراك غيره فى حديثه .

ولغة الطفل الاجتماعية طبقا لدراسات بياجيه وتجاربه تنقسم إلى خمسة أنماط هى :

نمط الإعلام ، ونمط السخرية ، (أو نقد الآخرين) ونمط الرجاء والأمر والتهديد ، ونمط الأسئلة والمناقشات الاجتماعية ، ثم نمط الإجابات ، وهى الإجابات التى تأتى من خلال الحوار أو الاقتراحات التى قد يبديها الطفل دون توجيه سؤال له .

ويرى فيجونسكى (١٩٧٥) أن الوظيفة الأولية للكلام هى الوظيفة الاتصالية ، وهى وسيلة للمعاشرة الاجتماعية ووسيلة للتعبير والفهم ، فالتواصل المستمر والمقصود للخبرة والفكرة إلى الآخرين يتطلب نمطا وسيطا أصله الكلام الإنسانى الناشئ من الحاجة إلى الاختلاط والمعاشرة .

كما أوضحت دراسة إيفا كلارك (١٩٨٣) أن الأطفال يدركون معانى الكلمات التى ترتبط بخبراتهم اللغوية ، فقد أشارت إلى أن الأطفال يبنون أصول معانيهم اللغوية على أسس من خبراتهم وإدراكهم الحسى للموضوعات والمواد .

ويوضح جليسون Gleason (١٩٨٦) رؤية مستقبلية للنمو اللغوى من حيث التراكيب ، والتدرج فى القواعد اللغوية ، وطرق التدريس ، والتواصل اللفظى الإنسانى ، والشكل التعبيرى ، وكيفية اكتساب اللغة ، ودور كل من العوامل الوراثية والمثيرات الحسية والبيئة الاجتماعية على الحصيلة اللفظية والكفاءة اللغوية للطفل .

وقد نالت الدراسات النفسية واللغوية أهمية واسعة لدى الباحثين ؛ فقد قامت نادية عبد السلام (١٩٧٤) بدراسة تجريبية للعوامل المتضمنة فى القدرة اللفظية ، وأشارت نتائج الدراسة العاملية إلى أن عوامل الفهم اللغوى ، طلاقة الكلمات ، القواعد والهجاء ، الطلاقة الارتباطية ، وإدراك العلاقات اللفظية ، والاستدلال اللفظى ، الذاكرة اللفظية ، ويشير سيد خير الله (١٩٧٦) إلى أن القدرة اللغوية من أهم القدرات العقلية الأولية ، والتى تكمن وراء أساليب النشاط اللغوى .

وقد فيرستون (١٩٣٨) مكونات القدرة اللفظية ، وهى عامل الفهم اللفظى ، وعامل طلاقة الكلمات ، وعامل الذاكرة ، والقدرة اللفظية عبارة عن تكوين فرضى مستنتجة من أساليب أداء الفرد ، وتشتمل على ما نستنتجه من أساليب أداء الفرد ، وتشتمل على الفهم اللفظى : ويقصد به معرفة مرادفات الكلمات ومضادها ، وطلاقة الكلمات : قدرة الفرد على إنتاج كلمات بسرعة ، والذاكرة ويقصد بها التذكر المباشر الذى يعتمد على اقتران كلمة بأخرى أو عدد بآخر ، وتقاس القدرة اللفظية المشتملة على هذه المكونات بالمقاييس المستخدمة فى الدراسة .

وقام عبد الهادى السيد عبده (١٩٨٨) بدراسة العمر وعلاقته بالقدرة

اللفظية لدى الطلاب فى مراحل تعليمية مختلفة ، اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين من تلاميذ التعليم العام بلغت ١٨٠ تلميذا ، وطلاب الجامعة ٦٠ طالبا من الثامنة عشرة حتى الثامنة والعشرين ، وكانت العوامل المكونة للقدرة اللفظية فى الفئة العمرية الأولى هى : طلاقة الكمات والفهم اللفظى ، فى حين أن فى الفئة العمرية الثانية الفهم اللفظى هو العامل الأول ، وطلاقة الكلمات هى العامل الثانى ، والذاكرة العامل الثالث ، وفى الفئة العمرية الثالثة فإن الذاكرة تمثل العامل الأول ، والفهم اللفظى يمثل العامل الثانى ، وطلاقة الكلمات هى العامل الثالث ، أما الفئة العمرية الرابعة فإن الفهم اللفظى يمثل العامل الأول ، وطلاقة الكلمات تمثل العامل الثانى ، والذاكرة تمثل العامل الثالث .

وقام عبد الله عويدات (١٩٧٧) بدراسة مفردات الأطفال الشائعة فى الريف والبادية عند دخولهم المدرسة الابتدائية ، ومعرفة الكلمات الفصحى والعامية ومفردات هؤلاء الأطفال ، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المحصول اللغوى لدى البنات ، حيث كانت كلماتهن ٩١٠٠٧ فى مقابل كلمات البنين التى وصلت ٨٦٨٨٩ ، أى بمتوسط ٧٣٦ كلمة دارجة لكل طفل ، ٧٣٤ كلمة دارجة لكل طفلة ، كما كانت الكلمات المستخلصه ٤٧٤٦ ، وبلغت الأسماء منها ٣٨٥ اسما ، والأفعال ٨٣٩ فعلا ، والحروف ٥٧ حرفا .

وقدمت فاطمة مصطفى خليل (١٩٨٣) فى دراستها المهارات التى يكتسبها الطالب فى نهاية المرحلة الابتدائية من برامج النشاط الاتصالى كنشاط حر لكل تلميذ ، وليس كنشاط جماعات يقتصر على فئة الموهوبين ، فالتلميذ ينطلق إبداعاته وابتكاراته لمستويات عالية أكبر من بعض من هم فى سنه . كما أسفرت الدراسة عن أهمية أنشطة الاتصال اللغوى ودورها فى التدريب على الكثير من المهارات اللغوية .

وحدد أحمد محمد عيسى (١٩٨٥) أنماط الجمل الشائعة فى اللغة الشفوية لتلاميذ الصوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ومقارنتها بأنماط الجمل فى كتب القراءة .

كما حدد صلاح مجاور (١٩٧٤) المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ التعليم

العام ، ومن ثم قسم هذه المهارات لكل مرحلة ما يناسبها من مهارات فروع اللغة العربية المختلفة ، وأهم نتائج الدراسة تحديد مهارات التحدث المناسبة للمرحلة الابتدائية ، وبيان نسبة أدائها من وجهة نظر المعلمين والموجهين وخبراء التربية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى نصف مهارات الاتصال اللغوى الشفوى إلى المهارات المناسبة بالنسبة للصفوف الأول ، والثاني ، والثالث ، والرابع .

وقدم حسن شحاته (١٩٨٦) الرصيد اللغوى المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وهدفت الدراسة إلى إعداد قوائم بالمفردات اللغوية المنطوقة لدى أطفال المرحلة الابتدائية ؛ ليشكل هذا الرصيد رافدا من روافد عربية أخرى تتجمع معا لتصنع الرصيد اللغوى القومى .

وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج التي يمكن عرضها فيما يلي :

* تنمو المفردات اللغوية المنطوقة من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى .
* يستخدم تلاميذ المرحلة الابتدائية الأسماء بنسبة تصل إلى ثلاثة أضعاف استخدامهم للأفعال ؛ لأن طبيعة الفعل أكثر تعقيداً من طبيعة الاسم .
* يقل تكرار المفردات فى الأحاديث المنطوقة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تدريجيا تبعا لتقدم التلميذ في العمر .
* يكثر استخدام الجمل فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بصورة أوضح منه فى الصفوف الثلاثة الأخيرة .
* تحظى المفردات اللغوية غير الفصحى بنسبة مرتفعة فى أحاديث تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية إذا ما قيست بالمفردات اللغوية غير الفصحى لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة .
* تؤثر البيئة على المفردات اللغوية المختلفة المنطوقة فى جميع الصفوف الدراسية بالمرحلة الابتدائية ، وهذا التأثير جاء لصالح تلاميذ الحضر .

وتناول فؤاد البهى السيد (١٩٧١) أسس وقواعد الكتابة السهلة الممتعة ، وأوضح العوامل التى تؤثر فى سهولة أو صعوبة الكتابة ، وذكر أن بينها عوامل تتعلق

بالكلمه والجملة والفقرة والأفكار والأسلوب والموضوع والصورة والرسوم التوضيحية والصياغة .

واهتم محمد على الخولى (١٩٨٣) بدراسة العلاقة بين طول الكلمة وشيوعها فى اللغة العربية (١٩٨٣) واتضح من نتائج دراسته أن التلميذ يرغب عادة فى اختصار الجهد والوقت عند الكلام ، الأمر الذى يجعله يميل إلى استعمال الكلمات القصيرة ، ويفضلها على الكلمات الطويلة ، فإذا تماثلت كلمتان فى المعنى مال المرء لاستعمال الأقصر منهما توفيرا للجهد والوقت .

اهتم محمد رفقى عيسى (١٩٨٧) بدراسة أثر المستوى المعرفى على مهارة الاتصال بين الأطفال . هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى الارتباط بين التقدم فى النمو المعرفى كما يتمثل فى الانتقال من مرحلة ما قبل العمليات الفكرية إلى مرحلة العمليات الفكرية العيانية وبين مهارة الاتصال اللغوى متمثلة فى المقدرة على تحويل المثيرات الحسية إلى شفرة لغوية **Encoding** ووصل ما يتلقى من رموز **Decocling** واعتبرت الدراسة أن مهارة الاتصال اللغوى تدخل ضمن النسق اللغوى على أساس ارتباطها بالجانب الوظيفى للغة ، وأن النسق اللغوى شديد الصلة بالنسق المعرفى .

وهناك دراسات تناولت المجالات والمواقف اللغوية وتأثيرها على الاتصال اللغوى مثل دراسة قام بها لوبان **Loban** (١٩٦٧) هدفت إلى تحديد العوامل التى تؤثر على المحصول اللغوى عند الأطفال ، وتوصلت إلى تشابه أفراد العينة فى استخدام النماذج الأساسية فى بناء الجمل ، إلا أنهم اختلفوا فى القدرة على التعبير الكامل ، كما أضافت الدراسة أن المحصول اللغوى يتقدم بتقدم الأطفال فى العمر .

ودراسة قام بها روبرتا **Rpberta** (١٩٧٣) هدفت إلى تصميم برنامج تنمية القراءة والتحدث واستخدام الطريقة السمعية الشفهية لتدريس هذا البرنامج لتلاميذ الصفوف الدراسية التاسع والعاشر والحادى عشر والثانى عشر ؛ ومن ثم اتجهت الدراسة إلى تحليل مفردات القراءة التى يدرسها تلاميذ هذه الصفوف لمعرفة مدى اشتمالها على المفردات اللغوية ، ومهارات التحدث والقراءة ومساهمتها فى إتقان التلاميذ

لدروس القراءة ، وتم تكليف التلاميذ بعض التدريبات بهدف تنمية مهارات التحدث والقراءة .

وقام حسن شحاته وفيوليت فؤاد بدراسة عام (١٩٨٦) لتحديد الميول القرائية لدى أطفال المدرسة الابتدائية ، وأهم ما تميزت به تحديد السلوك القرائي لدى الأطفال المهتمين بالقراءة ، وتعرف أسباب القراءة لديهم . كما قام الباحثان بدراسة (١٩٩١) بإعداد دليل معايير اختيار كتب الأطفال وتطبيقاتها فى مكتبات الأطفال الحديثة .

وفى ضوء كل ما سبق تصبح الحاجة ماسة إلى دراسة علمية تحدد مستويات الكفاءة اللغوية لدى أطفال القرى المصرية ، والحاجات اللغوية التى يمارسها هؤلاء الأطفال فى مرحلة التعليم الأساسى ، وعلاقة ذلك كله ببعض التغييرات المرتبطة بالبيئة والجنس والصف الدراسى .

ويحاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ – ما مستويات الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادى فى الثروة اللغوية ، وقواعد الإملاء ، وقواعد النحو ، والقراءة الناقدة ، والتذوق الأدبى ؟

٢ – ما حاجات الاتصال اللغوى الشفهى لتلاميذ التعليم الأساسى ؟ وما مدى ممارسة تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادى لها ؟

٣ – ما اتجاهات تلاميذ التعليم الأساسى نحو مادة اللغة العربية ؟

٤ – ما علاقة الاتجاه نحو اللغة العربية بجوانب الكفاءة اللغوية كل على حدة ؟

٥ – ما مدى اختلاف الكفاءة اللغوية باختلاف الوجهين البحرى والقبلى ، والصف الدراسى والجنس ؟

وسيقتصر هذا البحث على :

١ – بعض تلاميذ القرى المصرية فى الوجهين البحرى والقبلى بالصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادى .

٢ – التلاميذ متوسطى الذكاء ، ويتم تحديدهم باستخدام اختبار الذكاء اللفظى للشباب ، إعداد حامد زهران ١٩٧٧ .

٣ – قياس بعض المهارات اللغوية من خلال المقررات الدراسية وأهدافها المقدمة لتلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى مناهج اللغة العربية للعام الدراسى ١٩٩١ / ١٩٩٢ .

وكانت فروض الدراسة كما يلى :

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى ، وذلك من حيث الاتجاهات نحو اللغة العربية .

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى ، وذلك من حيث الكفاءة من الثروة اللغوية .

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ فى الوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى ، وذلك من حيث الكفاءة فى قواعد الإملاء .

٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى ، وذلك من حيث الكفاءة فى القواعد النحوية .

٥ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى ، وذلك من حيث الكفاءة فى القراءة الناقدة .

٦ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ فى الوجه القبلى ، وذلك من حيث الكفاءة في التذوق الأدبى .

٧ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث ، وذلك من حيث الاتجاهات نحو اللغة العربية .

٨ – لا توجد فروق ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث ، وذلك حيث الكفاءة فى الثروة اللغوية .

٩ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث ، وذلك من حيث الكفاءة فى قواعد الإملاء .

١٠ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من حيث الكفاءة فى القواعد النحوية .

١١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث ، وذلك من حيث الكفاءة فى القراءة الناقدة .

١٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من حيث الكفاءة فى التذوق الأدبى .

١٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى من حيث الاتجاهات نحو اللغة العربية .

١٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى من حيث الكفاءة فى الثروة اللغوية .

١٥ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى من حيث الكفاءة فى قواعد الإملاء .

١٦ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى القواعد النحوية .

١٧ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف

الثالث الإعدادى ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى الكفاءة فى القراءة الناقدة .

١٨ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى من حيث الكفاءة فى التذوق الأدبى .

ويسير هذا البحث فى الخطوات التالية :

١ – تحديد المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ التعليم الأساسى واللازمة لبناء بطارية اختبارات الكفاءة اللغوية . وقد تم ذلك من خلال :

أ – أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسى .

ب – محتويات كتب اللغة العربية بالصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى .

جـ – البحوث والدراسات التى أجريت فى مجال تعليم اللغة العربية بالتعليم الأساسى .

د – عرض قائمة المهارات اللغوية مصنفة بحسب مجالات تعليم اللغة العربية على مجموعة محكمين لتعديلها .

٢ – إعداد بطارية اختبارات تحصيلية لقياس الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى : الثروة اللغوية ، والقواعد الإملائية ، والقواعد النحوية ، والقواعد الناقدة ، والتذوق الأدبى ، والتأكد من صدق هذه الاختبارات وثباتها .

٣ – إعداد قائمة بحاجات الاتصال اللغوى الشفوى من خلال متابعة ما كتب عن هذه الحاجات فى البحوث والدراسات النفسية والتربوية واللغوية ، وإعداد بطاقة ملاحظة السلوك اللغوى الشفوى فى ضوئها ، والتأكد من صدق البطاقة وثباتها .

٤ – بناء مقياس اتجاه نحو مادة اللغة العربية من خلال الدراسات التى أجريت فى هذا الميدان ، والتأكد من صدقه وثباته .

٥ – اختيار مجموعات من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادى بالقرى المصرية بالوجهين البحرى والقبلى ، بحيث يطبق عليهم اختبار ذكاء مناسب لتحديد التلاميذ متوسطى الذكاء .

٦ – تطبيق بطارية اختبارات الكفاءة اللغوية ، وبطاقة ملاحظة السلوك اللغوى الشفوى ، ومقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية مع التلاميذ متوسطى الذكاء .

٧ – التوصل إلى النتائج الكمية وجدولتها ، ومعالجتها إحصائيا ، وتفسير فروض البحث الحالى فى ضوئها ، ثم تفسيرها ومناقشتها .

ويفيد هذا البحث فى :

١ – تزويد المهتمين بتطوير تعليم اللغة العربية بمستويات الكفاءة اللغوية لأطفال التعليم الأساسى بالقري المصرية ؛ توطئة لتحسينها .

٢ – تقديم مجموعة من أدوات القياس الموضوعية ، وهى بطارية اختبارات الكفاءة اللغوية ، وبطاقة تعرف ممارسة الحاجات اللغوية ، ومقياس اتجاهات نحو اللغة العربية – تفيد المهتمين بالقياس والتقويم بالمؤسسات البحثية والتعليمية المختلفة .

٣ – بيان العلاقات والعوامل المؤثرة على الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ التعليم الأساسى ، مما يفيد مخططى المناهج الدراسية فى ميدان تعليم اللغة العربية ومنفذيها ومقوميها .

٤ – مساعدة المعلمين فى تحديد مستويات الكفاءة اللغوية لدى تلاميذهم ؛ توطئة لتحسينها وتطويرها .

٥ – زيادة النمو المهنى لدى المعلمين فى مرحلة التعليم الأساسى بقراءتهم لإجراءات الدراسة الحالية وما توصلت إليه من نتائج .

أما مصطلحات البحث فيمكن عرضها كما يلى :

١ – **الكفاءة اللغوية** : ويقصد بها حصول ٧٠٪ من التلاميذ فى صف دراسي معين

على ٧٠٪ من الدرجة النهائية المخصصة لاختبار تحصيلي محدد .

٢ – **الحاجات اللغوية** : ويقصد بها الموقف الذى يوضع فيه التلميذ ؛ ليسلك سلوكا لغويا فى إطار نسق معين للتفاعل خلال فترة معينة .

٣ – **المهارة اللغوية** هى أداء يتم فى سرعة ودقة ، ونوع الأداء وكيفيته يختلف باختلاف المجال اللغوى وأهدافه وطبيعته .

٤ – **الوظيفية** : ويقصد بها تحقيق التكيف بين التلميذ وبيئته ، بمعنى أن ما يتعلمه التلميذ داخل المدرسة يساعده على ممارسته فى المناشط اللغوية خارج المدرسة .

٥ – **القراءة الناقدة** : هى عملية قراءة يقوم فيها القارئ بتحليل ما يقرأ وإبداء الرأى فيه ، ومناقشته ، والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه .

٦ – **التذوق الأدبى** : خبرة تأملية جمالية تبدو فى إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الأديب . وهو فى إيجاز سلوك لغوى يعبر به التلميذ عن إحساسه بالفكرة التى يرمى إليها النص الأدبى ، وللخطة التى رسمها للتعبير عن هذه الفكرة .

عينة البحث وأدوات القياس

أولا – عينة البحث :

الهدف من البحث الحالى هو معرفة مستويات الكفاءة اللغوية لدى أطفال القرى المصرية ؛ ولذلك اقتصرت عينة البحث على تلاميذ وتلميذات من مرحلة التعليم الأساسى بالقرى المصرية فى الوجهين البحرى والقبلى .

وتم اختيار مائتى تلميذ وتلميذة من قرى الوجه البحرى ، نصفهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، ونصفهم من الصف الثالث الإعدادى ، وقد اشتقت هذه العينة من محافظات القليوبية (شبين القناطر) والمنوفية (سبك الضحاك) والشرقية (الحسينية) والغربية (عزبة سعد أبو دياب) .

كما أنه تم اختيار مائتى تلميذ وتلميذة أيضا من قرى الوجه القبلى ، نصفهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، ونصفهم من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى . وقد اشتقت هذه العينة من محافظات الجيزة (منية الرقة) وبنى سويف (طحا البيشة) والفيوم (دمشقية) .

ومعنى ذلك أن العينة الكلية للبحث وصلت إلى أربعمائة تلميذ وتلميذة ، نصفهم من الصف الخامس الابتدائى ، ونصفهم من الصف الثالث الإعدادى . ومن حيث نسبة الذكاء فقد تراوحت نسبة ذكاء العينة بين ١٠٠ : ١١٩ بمتوسط قدره ١٠٦,٢٩ وبانحراف معيارى قدره ٤,٤٩ بالنسبة لأفراد العينة الكلية .

ثانيا – أدوات القياس :

١ – بطارية الاختبارات اللغوية :

* الهدف من هذه الاختبارات هو قياس الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى : الثروة اللغوية ، والقواعد الإملائية ، والقواعد النحوية ، والقراءة الناقدة ، والتذوق الأدبى .

*** مصادر بناء الاختبارات :**

تم الإفادة من مجموعة مصادر فى بناء هذه الاختبارات شملت : أهداف تعليم اللغة العربية فى التعليم الأساسى ، والدراسات والكتابات التربوية واللغوية السابقة العربية والأجنبية كما هو موضح فى قائمة مراجع البحث ، وآراء معلمى اللغة العربية وموجهيها فى المهارات المناسبة للصفين الدراسيين السابقين ، وتحليل بعض كتب اللغة العربية فى التعليم الأساسى .

*** أسس بناء هذه الاختبارات :**

روعى عند بناء هذه الاختبارات عدة اعتبارات من أهمها : تخصيص سؤال واحد لكل مهارة من المهارات المقيسة ، والتدرج من السهل إلى الصعب فى الأسئلة ، والالتزام فى أغلب الأحيان بالاختبارات الموضوعية ، خاصة الاختيار من متعدد ، والاعتماد على النص الأدبى والسياق اللغوى فى تقديم المهارة والسؤال عنها ،

والإفادة من المواد الثقافية الشائعة فى الكتب المدرسية والمواد المقروءة من صحف يومية ومجلات دورية عند تقديم مضامين الأسئلة ، وإعطاء نموذج محلول فى بداية كل اختبار للاسترشاد به ، وتقديم تعليمات ميسرة ومحددة للمفحوص ، وتقسيم الاختبارات بحسب المجالات اللغوية المحددة .

* **الصورة المبدئية للاختبارات :**

تكونت الاختبارات الخمسة كما يلى :

أ – اختبار الثروة اللغوية : ويتكون من مائة وستين مفردة لغوية ، وضعت كل مفردة داخل سياق لغوى مبسط ، وأمام كل سياق ثلاثة بدائل أحدها هو الصواب . وطلب من المفحوص أن يضع دائرة حول البديل الصحيح للكلمة التى تحتها خط داخل السياق .

ب – اختبار قواعد الإملاء : ويتكون من ستة وعشرين سؤالا تقيس مهارات رسم الهمزة على اختلاف مواقعها ، والتنوين ، والألف اللينة ، وحذف الحروف أو زيادتها اصطلاحا ، والوصل والفصل ، وعلامات الترقيم . وقد روعى أن يتم قياس هذه المهارات الإملائية داخل سياقات لغوية معاصرة .

ج – اختبار القواعد النحوية : ويتكون من خمسين سؤالا تناولت الموضوعات النحوية المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى وشملت : الإعراب ، وتكملة أنماط نحوية ، وإدخال عوامل ناسخة على الجمل ، والضبط النحوى ، والاشتقاق والجمود ، واستخدام المعاجم اللغوية ، وقدمت الأسئلة من خلال نصوص نثرية معاصرة .

د – اختبار القراءة الناقدة : ويتكون من اثنى عشر سؤالا تقيس مهارات الفهم الضمني ، وربط السبب بالنتيجة ، والعلاقة بين الأفكار ، وهدف الكاتب ، والأفكار المرتبطة وغير المرتبطة بالنص ، والتمييز بين الآراء والحقائق ، وقد روعى أن تقدم هذه المهارات من خلال النص القصصى تارة والسردى تارة أخرى ، ومن النثر العربى السليم .

هـ – اختبار التذوق الأدبى : ويتكون من عشرين سؤالاً تقيس مهارات :

الإحساس بقيمة الكلمة فى التعبير ، التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، وتمثل الحركة النفسية فى النص الأدبى ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص ، واختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين . وتم قياس هذه المهارات من خلال نصوص شعرية مناسبة ومبسطة .

* **صدق الاختبارات :**

عرضت الاختبارات فى صورتها المبدئية على عشرة محكمين من المتخصصين فى اللغة العربية وتعليمها بهدف تحديد ما تقيسه هذه الاختبارات فى ضوء الهدف من إعدادها ، أى بيان صدقها وأنها تقيس ما وضعت لقياسه .

وقد أقر المحكمون استخدامها بعد إجراء بعض التعديلات فى صياغة الأسئلة ، وتغيير بعض البدائل بأخرى أكثر مناسبة للتعبير عن المهارة . وتم إجراء التعديلات المطلوبة .

* **ثبات الاختبارات :**

تم التأكد من ثبات الاختبارات عن طريق إعادة تطبيقها على فصلين : أحدهما الخامس الابتدائى ، وثانيهما الثالث الإعدادى ، أى على ثمانين تلميذا ، وبفاصل زمني بين التطبيقين الأول والثانى يقدر بأسبوعين ، واستخدمت معادلة بيرسون ، حيث اتضح أن معامل الثبات للثروة اللغوية ٠,٧٢ ، والقواعد الإملائية ٠,٨٢ ، وكذلك القواعد النحوية ، والقراءة الناقدة ٠,٧٨ ، والتذوق الأدبى ٩٢, ، وبذلك تصبح الاختبارات فى صورتها النهائية وصالحة للاستخدام ، كما هو موضح بملاحق البحث .

٢ – بطاقة السلوك اللغوى :

* **الهدف من إعداد هذه البطاقة هو** تعرف حاجات الاتصال اللغوى التى يجب أن يمارسها الطفل فى الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى ، ومعرفة مدى توافر هذه الحاجات لدى طفل القرية .

* **مصادر إعداد البطاقة :** تم إعداد البطاقة فى ضوء الدراسات اللغوية

المرتبطة بعلم اللغة التطبيقى ، وفى ضوء الكتابات النفسية المرتبطة بهذا المجال .

* **الصورة المبدئية للبطاقة** : تضمنت البطاقة فى صورتها المبدئية ثلاثين نمطا من أنماط الحاجات اللغوية الشفاهية ، وأمام هذه الأنماط أربعة أنهر ، عُنْوِنَ الأول بعبارة (مناسب للطفل من ١١ سنة حتى ١٥ سنة) والنهر الثانى بعنوان (غير مناسب) ، كما عُنْوِنَ النهر الثالث بعبارة (يمارس فى البيئة القروية) . وعُنْوِنَ النهر الرابع بعبارة (لا يمارس) . وقد ذيلت هذه الأنماط بعبارة مفتوحة فى آخر البطاقة هى : أنماط أخرى للاتصال الشفوى .

* **صدق البطاقة** : عرضت البطاقة بأنماطها وأهدافها على عشرة من المتخصصين فى علم النفس اللغوى ، وتربية الطفل ، وطرق تدريس اللغة العربية لتعديلها ، ومعرفة مدى صدقها . وتم تعديل البطاقة بحذف الأنماط المكررة والتى لا تناسب المرحلة العمرية المستهدفة . وأصبحت البطاقة فى صورتها النهائية تتضمن عشرين نمطا للحاجات اللغوية الشفوية ، وأمامها نهران فقط هما : يمارس ، لا يمارس .

* **تطبيق البطاقة** : تم اختيار أربعمائة طفل من القرى المصرية كما هو موضح فى عينة البحث ، نصفهم من الصف الخامس الابتدائى ، ونصفهم من الصف الثالث الإعدادى بالوجهين البحرى والقبلى .

وطبقت البطاقات على الأطفال داخل المدرسة بواسطة بعض المعلمين ، وطبقت فى المنازل عن طريق الآباء ومطالبتهم بوضع علامة أمام النمط الذى يمارسه الطفل .

وقد استغرق الوقت المخصص للملاحظة شهرا كاملاً .

* **ثبات البطاقة** : تمت الموازنة بين نتائج عشر بطاقات سبق تطبيقها على أطفال بقرى محافظة القليوبية ، ثم أعيد تطبيقها بعد أسبوعين ، وحسب معامل الثبات لبيرسون واتضح أنه ٠,٩٢ مما يفيد ثبات البطاقة .

٣ – مقياس الاتجاهات نحو اللغة العربية :

• الهدف من المقياس :

يستهدف مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية تعرف اتجاهات تلاميذ التعليم الأساسى نحو مادة اللغة العربية :

• تصميم المقياس :

– الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي وردت بها أدوات الكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسى ونحو المواد الدراسية كدراسة ايكن ١٩٦١ ، ولويز ١٩٦٣ ، وإدوارد ١٩٦٣ ، وبرودى ١٩٦٤ ، وكومبز وأرنولد ١٩٦٥ ، وأرثر ١٩٧١ ، وفلورانس ١٩٧١ ، وفيليب وسبنسر ١٩٧١ ، وبراون ١٩٧١ ، وكول رينز ١٩٧٧ ، وسامية الأنصارى ١٩٧٨ ، وهاردوى وفاراند ١٩٧٨ ، وأولادبوسمسون ١٩٧٩ ، وفيوليت فؤاد ١٩٧٩ ، وفاوى ١٩٨٠ ، وأديب الخالدى ١٩٨١ ، وسليمان الشيخ ومحمد سلامة ١٩٨٢ ، وحامد بدر ١٩٨٣ ، وعبد الفتاح حجاج وسليمان الخضري ١٩٨٤ ، ومحمد محمد دسوقى ١٩٨٩ ، وفيوليت فؤاد ١٩٩١ .

– القيام بلقاءات مع عينات من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى والصف الثالث الإعدادى بهدف استطلاع رأيهم فى إطار العمل المدرسى والمواقف التى تنشأ بين المدرس والتلاميذ داخل الفصل وخارجه .

– إعداد استبيان مفتوح الطرف يضم مجموعة من الأسئلة تتصل بالعمل المدرسى بصفة عامة وباتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية بصفة خاصة لمعرفة الجوانب التي يمكن أن تندرج فى بناء المقياس ، كذلك جمع المعلومات من التلاميذ أنفسهم بقصد صياغة المفردات التى يحتويها المقياس .

– صياغة العبارات التى تجمعت من المصادر السابقة فى عبارات ملائمة .

– اتجاهات الطلاب نحو مادة اللغة العربية فى ضوء ما تم التوصل إليه من مفردات فى صورة مبدئية .

* **التأكد من صدق المقياس :**

تم عرض المقياس بعد ذلك مرفقا به التعريف الإجرائى لكل مفردة من مفرداته على المحكمين ، وتم إعادة النظر فى المقياس فى ضوء آراء المحكمين من ملاحظات ، وهم عشرة من المتخصصين فى علم النفس ومناهج اللغة العربية .

كما طبق المقياس استطلاعيا على عينة تتكون من مائة تلميذ وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى ، ومائة تلميذ وتلميذة بالصف الثالث الإعدادى ؛ بغية الوقوف على مدى وضوح العبارات ، واستبعاد الكلمات غير المفهومة لدى التلاميذ ، وبذلك أصبح المقياس فى صيغته النهائية .

* **المقياس فى صورته النهائية :**

تم تعديل العبارات التى اقترح تعديلها فى ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ، وفى ضوء ما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية من ملاحظات ، واستبعدت بعض العبارات وأعيد صياغة بعضها ، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس ثمانين عبارة .

** **وقد تكونت هذه العبارات من استجابات إيجابية وسلبية** : والهدف من ذلك هو عدم تمكين المفحوص من معرفة الاتجاه المرغوب قياسه . ووصل عدد العبارات السلبية التى تقيس الاتجاه ٣٥٪ من العدد الكلى ، فى حين وصل عدد العبارات الإيجابية التى تقيس الاتجاه إلى ٦٥٪ من عبارات المقياس . وتم تدرج المقياس تدريجيا ثلاثياً وفق طريقة ليكرت ، حيث تحددت الاستجابة بالموافقة الكاملة ، أو غير متأكد ، أو عدم الموافقة ، ويعطى التلميذ على الاستجابة التى تتضمن الموافقة (+١) أى درجة واحدة موجبة ، ويعطى على الاستجابة التى تتضمن عدم الموافقة (−١) أى درجة واحدة سالبة ، فى حين يعطى المفحوص (صفرا) على الاستجابة التى تتضمن غير متأكد . وتم إعداد مفتاح كى يستخدم فى تصحيح الإجابات وحساب للدرجات التى يحصل عليها كل تلميذ من تلاميذ عينة البحث فى الصفين الخامس الابتدائى ، والثالث الإعدادى .

اختبار الذكاء :

الهدف من استخدام اختبار الذكاء فى البحث الحالى هو تثبيت عامل الذكاء عن طريق الحصول على مجموعة التلاميذ متوسطى الذكاء ، وقد استخدم اختبار ذكاء الشباب اللفظى ، إعداد حامد زهران (١٩٧٧) . وكان الهدف من الاختبار هو قياس ذكاء الشباب فيما بين ١٢ : ١٨ سنة فى المدارس الإعدادية والثانوية والمؤسسات الاجتماعية المختلفة التى تتعامل مع الشباب فى هذه السن . ويحتوي على ١٠٠ وحدة ، وروعى فى إعدادها أن تتدرج من السهل إلى الصعب ، وأن تزيد درجة الصعوبة بمقدار ثابت كلما تقدمنا فى الاختبار ، وأن تكون متنوعة بحيث تمثل مظاهر الحياة العقلية والمعرفية العامة ، وتغطى إدراك العلاقات والتحليل والتركيب والاستدلال اللفظى والعددى والدقة والتفكير والمعلومات العامة . ويستغرق إجراء الاختبار ٤٥ دقيقة ، منها حوالى ١٥ دقيقة تخصص لملء البيانات الخاصة بالمفحوصين وقراءة التعليمات وشرح الأمثلة التدريبية ، ثم يعطى المفحوصون ٣٠ دقيقة بالضبط للإجابة عن أكبر عدد ممكن من أسئلة الاختبار .

وقد طبق هذا الاختبار على عينات من أطفال القرية فى الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى ، وتم استبعاد الأطفال ذوى المستويات الأعلى والأدنى من حيث الذكاء ، وأصبحت عينة البحث من التلاميذ متوسطى الذكاء ، وهم أربعمائة تلميذ وتلميذة من القرى المصرية .

ثالثا : الأسلوب الإحصائى :

تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الارتباطية التى تعتمد فى جزء منها على دراسة العلاقات الموجودة أو التى يحتمل وجودها بين المتغيرات موضع الاهتمام فيها ، والتى يعبر عنها فى صورة معاملات ارتباط بين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة فى كل من المقاييس المستخدمة فى هذه الدراسة .

وقد سارت عملية التحليل الإحصائى للبيانات فى الخطوات التالية :

١ – استخراج مصفوفة ارتباطية ٦×٦ تتضمن معاملات الارتباط الصفرية

« بيرسون » بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة فى المقاييس المستخدمة فى بطارية اختبارات الكفاءة اللغوية .

٢ – استخدام مقياس « ت » فى دراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى والوجه البحرى ، والذكور والإناث ، والصف الثالث الإعدادى والصف الخامس الابتدائى . وذلك من حيث المتغيرات المقايسة فى الدراسة الحالية . وقياس مدى الدلالة الإحصائية لكل من هذه المعاملات .

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولا – نتائج الكفاءة اللغوية

المقصود بالكفاءة اللغوية لدى تلاميذ التعليم الأساسى بالقرية المصرية هو أن يحصل ٧٠٪ من التلاميذ على ٧٠٪ من الدرجة النهائية للاختبارات اللغوية فى كل اختبار على حدة .

وللتحقق من ذلك تم السير فى الخطوات الآتية :

١ – حساب النسب المئوية للدرجة التى حصل عليها كل تلميذ فى كل اختبار من الاختبارات اللغوية المختلفة .

٢ – عمل جداول تكرارية لفئات النسب المئوية لدرجات هؤلاء التلاميذ فى كل اختبار ، وبحسب الصف الدراسى .

٣ – حساب التكرار المتجمع النازل المئوى لفئات النسب المئوية لدرجات التلاميذ فى الاختبارات اللغوية .

وقد أسفر القيام بهذه الإجراءات عن النتائج التى توضحها الجداول الآتية .

أولا – مستويات الكفاءة فى الثروة اللغوية :

١ – الكفاءة فى الثروة اللغوية لدى تلاميذ الصف الخامس :

تم تطبيق اختبار الثروة اللغوية مع مائتى تلميذ من الصف الخامس الابتدائى ،

نصفهم من قرى الوجه البحرى ، ونصفهم من قرى الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بالإجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بقرى الوجهين البحرى والقبلى حصل على درجة ٣٠٪ فأكثر فى اختبار الثروة اللغوية ، وعليه يمكن القول إن حَدَّىْ كفاءة الثروة اللغوية هما ١٠٠ / ٣٠ ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على ٣٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى عشرين تلميذاً ، أى بنسبة ٢٠٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ فى الوجه البحرى ، كما أنهم وصلوا إلى ثمانية تلاميذ فقط ، أى بنسبة ٨٪ من المجموع الكلى لتلاميذ الوجه القبلى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك الثروة اللغوية لدى أطفال الصف الخامس الابتدائى بالقرى المصرية ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٢٠٪ و٨٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ بالوجهين البحرى والقبلى .

٢ - الكفاءة فى الثروة اللغوية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى :

تم تطبيق اختبار الثروة اللغوية مع مائتى تلميذ من الصف الثالث الإعدادى ، نصفهم من الوجه البحرى ، ونصفهم من الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بالإجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى حصل على ٤٠٪ فأكثر فى اختبار الثروة اللغوية بقرى الوجه البحرى ، وعلى ٣٠٪ فأكثر فى الاختبار نفسه بقرى الوجه القبلى ، وذلك من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى ستة وعشرين تلميذا بنسبة ٢٦٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ فى الوجه البحرى ، كما أنهم وصلوا إلى ثمانية عشر تلميذا بنسبة ١٨٪ من

المجموع الكلى لتلاميذ الوجه القبلى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك الثروة اللغوية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بالقرى المصرية ؛ حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٢٦٪ ، ١٨٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ بالوجهين البحرى والقبلى .

٣ – الموازنة بين الكفاءة فى الثروة اللغوية لدى تلاميذ الصفيين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى :

يتضح من ذلك أن كل تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى حصل على ٣٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار الثروة اللغوية ، أى أن حَدَّىْ كفاءة الثروة اللغوية هما ١٠٠ / ٣٠ ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على ٣٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى ثمانية وعشرين تلميذا ، بنسبة ١٤٪ من العدد الكلى للتلاميذ فى الصف الخامس ، كما أنهم وصلوا إلى أربعة وأربعين تلميذا بنسبة ٢٢٪ من العدد الكلى للتلاميذ فى الصف الثالث الإعدادى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك الثروة اللغوية لدى أطفال التعليم الأساسى ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ١٤٪ ، و٢٠٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ فى الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى القرى المصرية .

ثانيا – مستويات الكفاءة فى قواعد الإملاء :

١ – الكفاءة فى قواعد الإملاء لدى تلاميذ الصف الخامس :

تم تطبيق اختبار قواعد الإملاء مع مائتى تلميذ من الصف الخامس الابتدائى ، نصفهم من قرى الوجه البحرى ، ونصفهم من قرى الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بإجراءات قياس الكفاءة اللغوية التى سبق عرضها عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الخامس حصل على ٣٠٪ فأكثر فى اختبار القواعد الإملائية فى قرى الوجه البحرى ، وعلى ٢٠٪ فأكثر فى الاختبار نفسه فى قرى الوجه القبلى ، وعليه يمكن القول إن مدى كفاءة اختبار القواعد الإملائية هما ١٠٠ / ٣٠ فى الوجه البحرى و ١٠٠ / ٢٠ فى الوجه القبلى ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على ٣٠٪ من الدرجة النهائية للاختبار فى الوجه البحرى ، وعلى ٢٠٪ من الاختبار نفسه فى الوجه القبلى .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى أربعة تلاميذ بنسبة ٤٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ فى الوجه البحرى ، كما أنه لم يحصل أى تلميذ على ٧٠٪ فأكثر من درجة اختبار الإملاء فى الوجه القبلى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى القدرة الإملائية لدى أطفال الصف الخامس الابتدائى بالقرى المصرية ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٤٪ ، و ٠٪ من المجموع الكلى لتلاميذ قرى الوجهين البحرى والقبلى .

٢ – الكفاءة فى قواعد الإملاء لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى :

تم تطبيق اختبار القواعد الإملائية مع مائتى تلميذ من الصف الثالث الإعدادى ، نصفهم من الوجه البحرى ، ونصفهم من الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بالإجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر فى اختبار القواعد الإملائية بقرى الوجه البحرى ، وعلى ٣٠٪ فأكثر فى الاختبار نفسه بقرى الوجه القبلى ، وذلك من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فهم ثمانية تلاميذ ، بنسبة ٨٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ بالوجه

القبلى ، على حين لم يحصل أى تلميذ على ٧٠٪ فأكثر من الدرجات المخصصة لاختبار الإملاء .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك القدرة الإملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بالقرى المصرية ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٨٠٪ ، ٠٪ من المجموع الكلى للتلاميذ بالوجهين القبلى والبحرى على الترتيب .

٣ – الموازنة بين الكفاءة فى القواعد الإملائية لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار القدرة الإملائية ، أى أن حدى كفاءة اختبار القدرة الإملائية هما ١٠٠ / ٢٠ ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى أربعة تلاميذ بنسبة ٢٪ من العدد الكلى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، كما أنهم وصلوا إلى ثمانية تلاميذ ، بنسبة ٤٪ من العدد الكلى لتلاميذ الصف الثالث الإعدادى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك القدرة الإملائية لدى تلاميذ التعليم الأساسى ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٢٪ ، و٤٪ من المجموع الكلى للتلاميذ فى الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى القرى المصرية .

ثالثا – مستويات الكفاءة فى القواعد النحوية :

١ – الكفاءة فى القواعد النحوية لتلاميذ الصف الخامس :

تم تطبيق اختبار القواعد النحوية مع مائتى تلميذ من الصف الخامس الابتدائى ، نصفهم من قرى الوجه البحرى ، ونصفهم من قرى الوجه القبلى .

وقد أسفر القيام بإجراءات قياس الكفاءة اللغوية التى سبق عرضها عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى حصل على درجة ٢٠٪ فأكثر فى اختبار القواعد النحوية فى قرى الوجهين البحرى والقبلى ، وعليه يمكن القول إن حَدَّىْ كفاءة اختبار القواعد النحوية هما ١٠٠ / ٢٠ ، أى أن جميع التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار القواعد النحوية .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى تلميذين بنسبة ٢٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ فى الوجه البحرى ، كما أنه حصل تلميذ واحد بنسبة ١٪ على مستوى ٧٠٪ من الدرجة الكلية لاختبار القواعد النحوية من تلاميذ قرى الوجه القبلى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى القدرة النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بالقرى المصرية ؛ حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٢٪ ، ١٪ من المجموع الكلى للتلاميذ فى قرى الوجهين البحرى والقبلى على الترتيب .

٢ – الكفاءة فى قواعد النحو لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى :

تم تطبيق اختبار القواعد النحوية مع مائتى تلميذ من الصف الثالث الإعدادى ، نصفهم من الوجه البحرى ، ونصفهم من الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بالإجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر فى اختبار القواعد النحوية بقرى الوجه البحرى ، وعلى ٣٠٪ فأكثر فى الاختبار نفسه بقرى الوجه القبلى ، وذلك من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فهم اثنان بنسبة ٢٪ من المجموع الكلى لتلاميذ الوجه البحرى ،

وستة تلاميذ بنسبة ٦٪ من مجموع تلاميذ الوجه القبلى بالصف الثالث الإعدادى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك القدرة النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بالقرى المصرية ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٢٪ ، و٦٪ من المجموع الكلى للتلاميذ بالوجهين البحرى والقبلى على الترتيب .

٣ - الموازنة بين الكفاءة فى القواعد النحوية لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار القدرة النحوية ، أى أن حَدَّىْ كفاءة اختبار القدرة النحوية هما ١٠٠ / ٢٠ ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى ثلاثة تلاميذ بنسبة ١,٥٪ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، كما أنهم وصلوا إلى ثمانية تلاميذ بنسبة ٤٪ من العدد الكلى لتلاميذ الصف الثالث الإعدادى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك القدرة النحوية لدى تلاميذ التعليم الأساسى ؛ حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ١,٥٪ ، و٤٪ من المجموع الكلى للتلاميذ فى الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى القرى المصرية .

رابعا - مستويات الكفاءة فى القراءة الناقدة :

١ - الكفاءة فى القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الخامس :

تم تطبيق اختبار القراءة الناقدة مع مائتى تلميذ من الصف الخامس الابتدائى ، نصفهم من قرى الوجه البحرى ، ونصفهم من قرى الوجه القبلى . وقد أسفر القيام بإجراءات قياس الكفاءة اللغوية التى سبق عرضها عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الخامس حصل على درجة ٢٠٪ فأكثر فى اختبار القراءة الناقدة فى قرى الوجهين البحرى والقبلى ، وعليه يمكن القول إن حَدَّىْ كفاءة اختبار القراءة الناقدة هما ١٠٠ / ٢٠ أى أن جميع التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار القراءة الناقدة .

ولم يحصل أى تلميذ على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار القراءة الناقدة بالوجهين البحرى والقبلى على حد سواء .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بالقرى المصرية ؛ حيث لم يصل أى تلميذ إلى مستوى الكفاءة فى القراءة الناقدة ، وهو ٧٠٪ من الدرجة النهائية لاختبار القراءة الناقدة بالصف الخامس الابتدائى .

٢ – الكفاءة فى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى :

تم تطبيق اختبار القراءة الناقدة مع مائتى تلميذ من الصف الثالث الإعدادى ، نصفهم من الوجه البحرى ، ونصفهم من الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بالاجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر فى اختبار القراءة الناقدة بقرى الوجهين البحرى والقبلى ، وذلك من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فهم اثنان بنسبة ٢٪ من المجموع الكلى للتلاميذ فى كل من الوجهين البحرى والقبلى بالصف الثالث الإعدادى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك القدرة على القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بالقرى المصرية ، حيث وصلت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار إلى ٢٪ من المجموع الكلى

للتلاميذ فى كل من الوجهين البحرى والقبلى .

٣ – الموازنة بين الكفاءة فى القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى .

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار القراءة الناقدة ، أى أن حَدَّىْ كفاءة اختبار القراءة الناقدة هما ١٠٠ / ٢٠ ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فهم أربعة تلاميذ بنسبة ٢٪ فى الصف الثالث الإعدادى ، أما تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فلم يصل أحدهم إلى مستوى الكفاءة فى القراءة الناقدة وهو ٧٠٪ من الدرجة الكلية للاختبار .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك القدرة على القراءة الناقدة لدى تلاميذ التعليم الأساسى ، حيث وصلت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار إلى ٢٪ فى الصف الثالث الإعدادى ، على حين لم يصل أحد من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى إلى مستوى الكفاءة اللغوية فى القراءة الناقدة .

خامسا – مستويات الكفاءة فى التذوق الأدبى :

١ – الكفاءة فى التذوق الأدبى لتلاميذ الصف الخامس :

تم تطبيق اختبار التذوق الأدبى مع مائتى تلميذ من الصف الخامس الابتدائى ، نصفهم من قرى الوجه البحرى ، ونصفهم من قرى الوجه القبلى . وقد أسفر القيام بإجراءات قياس الكفاءة اللغوية التى سبق عرضها عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى حصل على درجة ٢٠٪ فأكثر فى اختبار التذوق الأدبى فى قرى الوجه البحرى ، و ٣٠٪ فأكثر فى قرى

الوجه القبلى فى الاختبار نفسه . وعليه يمكن القول إن حَدَّىْ الكفاءة لاختبار التذوق الأدبى هما ١٠٠ / ٢٠ أى أن جميع التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدبى فى الوجه البحرى ، وأن حَدَّىْ الكفاءة فى الاختبار نفسه هما ١٠٠ / ٣٠ أى أن جميع تلاميذ الوجه القبلى حصلوا على ٣٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدبى .

ولم يحصل أى تلميذ على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدبى بالوجهين البحرى والقبلى ، وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بالقرى المصرية ؛ حيث لم يصل أى تلميذ إلى مستوى الكفاءة فى التذوق الأدبى وهو ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

٢ – الكفاءة فى التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى :

تم تطبيق اختبار التذوق الأدبى مع مائتى تلميذ من الصف الثالث الإعدادى ، نصفهم من الوجه البحرى ، ونصفهم من الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بالإجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر فى اختبار التذوق الأدبى بقرى الوجه البحرى ، وعلى ٣٠٪ فأكثر بقرى الوجه القبلى ، وذلك من الدرجة النهائية للاختبار .

أما مستوى الكفاءة اللغوية وهو ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدبى فلم يصل إليه أى تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بقرى الوجهين البحرى والقبلى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك القدرة على التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بالقرى المصرية ، حيث لم يصل إلى مستوى الكفاءة ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدبى أى تلميذ بالصف الثالث الإعدادى .

٣ – الموازنة بين الكفاءة فى التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدبى . أى أن حَدَّىْ كفاءة اختبار التذوق الأدبى هما ١٠٠ / ٢٠ أى أن جميع التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما مستوى الكفاءة اللغوية فى التذوق الأدبى وهو ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فلم يصل إليه أى تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى على حد سواء .

وهذا الأمر يدل على تدنى مستوي الكفاءة اللغوية فى امتلاك القدرة على التذوق الأدبى لدى تلاميذ التعليم الأساسى ؛ حيث لم يصل أحد من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى إلى مستوى الكفاءة اللغوية فى التذوق الأدبى .

سادسا – حاجات الاتصال اللغوى ومدى ممارستها

تم حصر حاجات الاتصال اللغوى من خلال بطاقة ملاحظة للسلوك اللغوى الشفوى لدى الأطفال فى المنزل عن طريق بعض الآباء ، وفى المدرسة عن طريق بعض المعلمين ، وخارج المنزل والمدرسة بمتابعة التلاميذ وسؤالهم عما يستخدمونه من مجالات لغوية شفوية ، كما تم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين المهتمين بعلم نفس الطفل والتربية ، وكذلك التأكد من ثبات الملاحظة بإعادة الملاحظة ، ووصل معامل الثبات إلى ٠,٩٢ .

وتم تفريغ بطاقات الملاحظة وحساب التكرارات بالنسبة للأطفال المفحوصين نحو كل مفردة من مفردات حاجات الاتصال الشفوي اليومى فى البيئة القروية . وتتضح هذه الحاجات ومستويات ممارستها لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى الوجهين البحرى والقبلى كما يلى :

١ – أن حاجات الاتصال اللغوى التى يمارسها تلاميذ الصف الخامس بكفاءة ،

أى التى يمارسها ٧٠٪ من التلاميذ هى : حكاية القصص ٨٨٪ والوصف ٧٤٪ ، وفى الصف الثالث الإعدادى حكاية القصص ٩١٪ ، والوصف ٧١,٥٪ .

٢ – أن حاجات الاتصال اللغوى التى يمارسها تلاميذ الصف الخامس بدرجة متوسطة (٥٠٪ حتى أقل من ٧٠٪) هى : المحادثات ٦٨٪ ، والشرح والتفسير ٦٥٪ ، وإلقاء الكلمات ٦١٪ ، وفى الصف الثالث الإعدادى هى : إلقاء الكلمات ٦٨,٥٪ ، والشرح والتفسير ٦٦٪ ، وإلقاء التعليمات ٥٦٪ .

٣ – أن حاجات الاتصال اللغوى التى يمارسها تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بدرجة أقل من المتوسط ، أى دون ٥٠٪ هى : إلقاء التعليمات ٣٩٪ ، وكذلك إلقاء النوادر والطرائف ، والتحدث عن الهوايات ٣٨٪ ، والأخبار ٣٣٪ ، وإلقاء الخطب ٢٩٪ ، وتناول الأحداث الجارية ٢٣٪ ، والتعبير عن مشكلة ١٨٪ ، وكذلك التعليقات والمشاركة فى المناقشات ١٧٪ ، وتقديم التهانى والتعازى ١٣٪ ، والمحادثة تليفونيا ١٠٪ ، والتعبير عن المشاعر ٩٪ .

أما الحاجات التواصلية الشفاهية التى تدنت عن ٥٠٪ فهى فى الصف الثالث الإعدادى : المحادثات ٤٩٪ ، وإلقاء النوادر والطرائف ، والتحدث عن الهوايات ٤٣٪ ، والأخبار ٣٥٪ ، وإلقاء الخطب ٣٣٪ ، ثم تناول الأحداث الجارية ٢٨٪ ، والتعبير عن مشكلة ٢٥٪ ، والتعليقات ٢٤٪ ، والمشاركة فى المناقشات ٢٢٪ ، وتقديم التهانى والتعازى ٢٠٪ ، والمحادثة التليفونية ١٩٪ ، والتعبير عن المشاعر ١٧٪ .

٤ – أما حاجات الاتصال اللغوى التى لا يمارسها التلاميذ فى الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فهى : المناظرات ، وتقديم المتكلم ، وإدارة الاجتماعات .

٥ – أن حاجات الاتصال اللغوى التى يمارسها تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى قرى الوجهين البحرى والقبلى – حاجات واحدة تقريبا ،

وكذلك الحاجات التى يمارسونها بكفاءة والتى يمارسونها بدرجة متوسطة وبدرجة متدنية ، وكذلك التى لا يمارسونها وإن كان هناك اختلاف بين هذه الحاجات وتلك فهو اختلاف فى الكم وبدرجات ضئيلة .

ولعل السبب الذى جعل تلاميذ القرى المصرية ليسوا على مستوي الكفاءة اللغوية المنشودة من حيث حاجات الاتصال اللغوى الشفهى – هو أن المناهج الدراسية لا تتعرض لمثل هذه الحاجات كما ذكر التلاميذ ذلك ، وأضاف بعضهم الآخر أنه ليست هناك ضرورة ماسة إلى ممارسة مثل هذه الحاجات فى القرى المصرية ، وذكر بعض التلاميذ أن معلميهم لا يلتفتون إلى مثل هذه الحاجات فحسب دروس التعبير الشفهى بقدر التفاتهم إلى حاجات التعبير التحريرى .

إن التعليم النظامى المقصود فى القرى المصرية عليه عبء أساسى يتمثل فى تنمية مستويات الاتصال اللغوى الشفهى لدى تلاميذ التعليم الأساسى عن طريق إشباع حاجات الاتصال اللغوى بتوفير المناشط الوظيفية اليومية فى الأنشطة مثل الإذاعة المدرسية ، والندوات أو جماعات اللغة العربية والإلقاء والخطابة والجماعة الأدبية وغيرها ، وكذلك عن طريق الأنشطة التى يوفرها المعلمون داخل الفصل الدراسى عن طريق مسرحة المناهج الدراسية والتمثيليات والحوارات وإتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة اللغة الفصحى الميسرة فى جو يسوده الحب والتشجيع والتوجيه والإثابة .

ثانيا – النتائج الارتباطية

وللتأكد من سلامة المقاييس المستخدمة فى بطارية الاختبارات اللغوية ، قام الباحثان باستخراج مصفوفة ارتباطية ٦×٦ تتضمن معاملات الارتباط الصفرية « بيرسون » بين الدرجات التى حصل عليها التلاميذ فى المقاييس المستخدمة فى بطارية الكفاءة اللغوية والاتجاهات نحو مادة اللغة العربية .

واتضح من مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لبطارية الاختبارات اللغوية أن الارتباطات بين هذه المقاييس الفرعية كانت منخفضة ، وهذا يدل على أن كل مقياس من هذه المقاييس الفرعية مستقل عن الآخر من حيث

الأبعاد التى يقيسها كل مقياس على حِدَةٍ ، ولا يوجد تداخل بينها ، باستثناء العلاقة بين الاتجاهات نحو اللغة العربية ، والكفاءة فى قواعد الإملاء ؛ حيث اتضح وجود ارتباط موجب ودال عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين هذين المتغيرين ، هذا فى حين اتضح أن هناك ارتباطا سالبا ودالا عند مستوى ٠,٠١ بين الاتجاهات نحو فروع مادة اللغة العربية وبين الكفاءة فى القواعد النحوية .

كما اتضح من مصفوفة معاملات الارتباط أن هناك ارتباطا موجبا ودالاً عند مستوى ٠,٠١ بين كل من الكفاءة فى التذوق الأدبى والكفاءة فى القراءة الناقدة ، وهذا أمر يعد طبيعيا نظرا لمدى الارتباط من حيث طبيعة المهارات اللغوية . وبالرغم من وجود ارتباط موجب ودال بين بعض فروع مادة اللغة العربية فإن هذا الارتباط كان ضعيفا فى معظمه ، وهذا يدل دلالة واضحة على مدى كفاءة بطارية الاختبارات اللغوية المستخدمة فى قياس فروع اللغة العربية فى الدراسة الحالية .

ثالثا – نتائج الفروق بين المتغيرات

نظرا لأن البحث الحالى يعتمد فى جزء منه على دراسة الفروق بين المتوسطات فى الأبعاد موضع الاهتمام تم استخدام اختبار « ت » t Test فى المقارنة بين المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها التلاميذ فى الجوانب والأبعاد موضع الاهتمام والانحرافات المعيارية للدرجات التى حصل عليها أفراد العينة فى الجوانب والأبعاد الفرعية المتضمنة فى الدراسة ، **وقد اتضح من ذلك كله النتائج التالية :**

١ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الوجه البحرى ومتوسطات درجات تلاميذ الوجه القبلى من حيث الاتجاه نحو مادة اللغة العربية ، والكفاءة فى الثروة اللغوية ، والكفاءة فى القواعد النحوية ، والكفاءة فى القراءة الناقدة .

وهذا يعنى أن أساليب التدريس والأنشطة المستخدمة فى تعليم اللغة العربية تتفق تقريبا فى قرى مصر فى الوجهين القبلى والبحرى . يدعم ذلك أن المقررات الدراسية واحدة ، فهى لا تتأثر بنوعية البيئة التى تقدم فيها هذه المقررات ، كما أن

إعداد المعلمين وتوزيعهم يتم بطريقة مركزية عبر كليات التربية وكليات إعداد معلمي اللغة العربية في مصر .

ويتضح من نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الوجه البحرى ومتوسطات درجات تلاميذ الوجه القبلى من حيث الكفاءة فى قواعد الإملاء والكفاءة فى التذوق الأدبى . وأن هذه الفروق جاءت لصالح تلاميذ الوجه القبلى .

وقد يعنى ذلك أن تلاميذ الوجه القبلى لديهم القدرة على الإحساس الجمالى والتذوق الأدبى وإتقان مهارات قواعد الإملاء أكثر من تلاميذ الوجه البحرى . غير أن ربط هذه النتيجة بالنتائج التى سبق بيانها فى الكفاءة اللغوية فى هذين البعدين تظهر أن هناك تدنيا فى هاتين الكفاءتين . ومعنى ذلك أن الفروق هذه لا تعنى تميزا واضحا لدى تلاميذ الوجه القبلى ، فكلهم فى مستوى مُتَدَنٍّ من التحصيل اللغوى ، وبالتالى فى الكفاءة اللغوية كمحصلة لعملية تعليم اللغة العربية فى القرية المصرية .

٢ — عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث فى التعليم الأساسى فى الاتجاه نحو اللغة العربية ، والكفاءة فى القواعد النحوية ، والكفاءة فى القراءة الناقدة ، والكفاءة فى التذوق الأدبى .

وهذه النتيجة تعنى أن الفروق بين الذكور والإناث قد تلاشت فى الأبعاد السابقة ، بمعنى أن كفاءتهم اللغوية متقاربة إلى حد كبير . وهى نتيجة تتفق مع نتائج البحوث الأخرى التى أثبتت أن الفروق اللغوية تتلاشى بين الذكور والإناث كلما انتقل التلاميذ من صف دراسى إلى صف دراسى أعلى . وتلاميذ العينة الحالية فى مرحلة المراهقة تقريبا ، فهم من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى ، والفروق الفردية تظهر بوضوح فى مرحلة الطفولة بمستوياتها المختلفة .

أما الذى يحتاج إلى تفسير فهى تلك الفروق التى ظهرت بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث فى ناحيتى الثروة اللغوية والقواعد الإملائية . وقد اتضح أن الثروة اللغوية جاءت لصالح الإناث ، مما يؤكد أن الإناث

أكثر كفاءة من الذكور فى جانب الثروة اللغوية لطبيعة الفتاة وأنها تتلقى حصيلة لغوية ثرية من أمها ومن النساء المحيطات بها ؛ لأن البنت تقضى وقتا طويلا من يومها داخل المنزل ، وتقع تحت مؤثرات لغوية تزودها بهذه الحصيلة الوفيرة من الأغانى والحكايات والأحاديث المنزلية المتنوعة التى تستقبلها البنت من المحيطات بها فى المنزل ، عكس الولد الذى يستغرق أكثر وقته فى اللعب واللهو وخارج المنزل . أما بخصوص تفوق الذكور على الإناث فى قواعد الإملاء فلعل مرجعه قدرة الأولاد على التذكر البعدى لصور الكلمات وتخزينها فى ذاكرتهم وأنهم أكثر ممارسة للكتابة والسيطرة على قواعدها .

٣ — وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الصف الثالث الإعدادى ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى الاتجاه نحو مادة اللغة العربية والكفاءة فى القراءة الناقدة والكفاءة فى التذوق الأدبى لصالح تلاميذ الصف الثالث الإعدادى .

وهذا يؤكد أن النمو العقلى المعرفى يرتبط ارتباطا واضحاً بالنمو اللغوى ؛ ولذلك جاءت متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى متميزة عن متوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى . ويؤكد ذلك أن تلاميذ الصف الثالث الإعدادى أكثر قدرة على التفاعل مع عالم الصفحة المطبوعة بمعطياته اللغوية المتنوعة ، وأنهم أكثر قدرة على التفاعل مع المعلمين وإبداء آرائهم وتذوقهم للغة عن زملائهم فى الصف الخامس الابتدائى .

أما ما يدعو إلى التفسير فهو أن متوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى أعلى من متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى فى الثروة اللغوية . ولعل ذلك يرجع إلى أن تلاميذ الصف الخامس الابتدائى يحفظون معانى الكلمات اللغوية ، خاصة أن كتاب القراءة ذا الموضوع الواحد الذى يدرسه تلاميذ الصف الخامس الابتدائى يتضمن كماً هائلا من المفردات اللغوية ، وأن معلمى اللغة العربية يهتمون بتحفيظ التلاميذ مدلولات هذه المفردات اللغوية كمهارة من مهارات القراءة ، خاصة أن امتحانات آخر العام تركز على هذه المفردات اللغوية .

وهناك نتيجة أخرى ترتبط بالموازنة بين تلاميذ الصفين الثالث الإعدادى والخامس الابتدائى ، وهى أنه ليس ثمة فرق بين الكفاءة اللغوية فى القواعد الإملائية والقواعد النحوية لتلاميذ الصفين الدراسيين السابقين .

ولعل تفسير ذلك أن تلاميذ الصف الثالث الإعدادى لا يدرسون قواعد إملائية ؛ لأن هذه الدراسة تقف بهم عند الصف الثانى الإعدادى ، كما أنهم يكررون ما درسوه فى المرحلة الابتدائية مرة أخرى فى الصفين الأول والثانى الإعدادى ، وهم بذلك لا يضيفون جديدا إلى كفاءتهم اللغوية فى مجال القواعد الإملائية . أما عدم وجود فروق بين تلاميذ الصفين الثالث الإعدادى والخامس الابتدائى فى كفاءة القواعد النحوية فلعل مرده أن التلاميذ يستشعرون صعوبة فى دروس القواعد النحوية ، خاصة فى المرحلة الإعدادية لتكثيف الدراسة النحوية فى هذه المرحلة ، وأن نتائج الامتحانات تؤكد على عدم التفات التلاميذ فى إجاباتهم إلى أسئلة النحو والاكتفاء بالإجابة عن فروع اللغة العربية الأخرى للحصول على درجة النجاح . أما تلاميذ الصف الخامس فهم يتعرضون لدراسات نحوية بسيطة ترتبط بالأساليب أكثر من ارتباطها بالموقعية والإعراب ، وهم أيضا لا يلتفتون إلى هذه القواعد النحوية رغم بساطتها ، الأمر الذى يؤكده مدرسو اللغة العربية والذى يشكو منه أولياء الأمور والتلاميذ ، ومما يؤكد ذلك الدراسات التى أجريت فى مجال تعليم اللغة العربية والتى أثبتت تدنى مستوى التلاميذ فى القواعد النحوية رغم اختلاف صفوفهم الدراسية .

* * *

الفصل الرابع

واقع تعليم اللغة العربية فى التعليم الأساسى (*)

اللغة أداة اتصال بين أفراد المجتمع ، ووسيلة بناء الفكر والشعور ، وهى دعامة التفكير وحافظة التراث البشرى ، وناقلته متجاوزة حدود الزمان والمكان ، وبغيرها لم يكن بالإمكان أن يصل المجتمع الإنسانى إلى ما وصل إليه . فهى أداة المعرفة سواء فى ذلك إنتاجها وتطبيقها .

وتزداد أهمية تعليم اللغة وتعلمها بسبب تأثيرها فى تعليم بقية المواد الدراسية الأخرى ؛ إذ يصعب بدون إتقان مهاراتها الأساسية إحراز التقدم المطلوب فى هذه المواد ، أو السيطرة عليها .

وَحَرِىٌّ بمطورى المنهاج أن يلتفتوا إلى تعليم اللغة العربية ، بوصفها قاعدة أساسية وعريضة تؤثر فى مسار تعليم فروع المنهاج الأخرى ، وتتأثر بها ، وأن يولوا برامجها العناية التى تستحقها من حيث تقويم مناهج تعليم اللغة ، وتطويرها بعامة .

وتنصب الدراسة الحالية على وصف واقع تعليم اللغة العربية فى مدارس التعليم الأساسى ؛ إذ يُنْظَرُ إلى هذه المرحلة على أنها تشكل الأساس فى بناء مهارات التعليم ، وعليها يعتمد تقدم التلميذ فى مراحل التعليم التالية . كما أن تطوير التعليم الحادث فى مصر الآن يسعى إلى إعادة تشكيل الإنسان المصرى على أساس تنمية التفكير والتعبير لا على أساس الحفظ والاستظهار .

ولعل البداية الصحيحة لتطوير الواقع هى وصف الواقع ومعرفة أبعاده وإمكاناته ؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة لتصف إجراءات عملية تدريس اللغة العربية فى الصف الخامس بمدارس التعليم الأساسى ، باعتبارها الخطوة الأولى الأساسية والضرورية فى تقويم هذا الواقع ؛ توطئة لتطويره وتحسينه على أساس علمى سليم ،

(*) المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصرى ، الطفل المصرى وتحديات القرن الحادى والعشرين . مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ١٩٩١ م .

وباعتبارها العتبة التى نبدأ منها فى تنمية أداء المعلمين وإعداد البرامج العلاجية ، وتحسين فاعلية التدريس وزيادة تأثيره ؛ بغية تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بكفاءة عالية فى هذه المرحلة التعليمية .

وتتحدد مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى : ما واقع تعليم اللغة العربية فى الصف الخامس من التعليم الأساسى ؟

وتتفرع عن هذه المشكلة الأسئلة التالية :

١ – ما الإجراءات التى يستخدمها معلمو اللغة العربية فى التخطيط والتنفيذ والتقويم لتعليم اللغة العربية بالصف الخامس ؟

٢ – كيف يتم تدريس كل من : القراءة ، والقواعد ، والتعبير ، والمحفوظات ، والإملاء ، والخط فى الصف الخامس ؟

٣ – ما آراء القيادات التعليمية من موجهين ونظار فى واقع تعلم اللغة العربية بالصف الخامس ؟

٤ – ما أفكار التلاميذ وانطباعاتهم عن دروس اللغة العربية فى الصف الخامس ؟

٥ – ما أهم ملامح تعليم اللغة العربية فى الصف الخامس من التعليم الأساسى ؟ وما أهم التوصيات اللازمة لزيادة كفاءة تعليم اللغة العربية فى الصف الخامس من التعليم الأساسى ؟

وسيقصر هذا البحث على :

١ – إجراءات تدريس اللغة العربية بالصف الخامس باعتباره نهاية حلقة تعليمية ، ولأن تعليم اللغة العربية تستكمل مهاراته فى هذا الصف الدارسى بصورة شاملة .

٢ – دراسة مسحية لبعض المدارس الابتدائية فى البيئتين الحضرية والريفية ، فلا يمتد إلى بيئات أخرى صحراوية أو ساحلية أو عمالية .

٣ – الوقوف بنتائج البحث عند حدود الوصف والتحليل ، فلا يتعدى ذلك إلى المقارنة أو التطوير .

ويسير البحث فى الخطوات التالية على الترتيب :

١ – إعداد أدوات البحث ، وتشمل أدلة لمقابلة المدرسين والموجهين والنظار والتلاميذ ، ثم تعديلها قبل استخدامها .

٢ – تحديد المدارس موضع الدارسة المسحية ، وتعيين الإجراءات التى ستنفذ فى المدارس وتشمل :

أ) تطبيق أدلة المقابلة مع المعلمين والموجهين والنظار والتلاميذ .

ب) فحص كراسات تحضير الدروس التى يحتفظ بها المعلمون .

جـ) تتبع بعض الأعمال التحريرية المسجلة بكراسات التلاميذ .

د) مسح سجلات الزيارات المدرسية .

٣ – تطبيق أدوات البحث ، وجمع المعلومات المستهدفة وتصنيفها تبعا للإجراءات التى سبق تحديدها .

٤ – محاولة التوصل إلى إجابات لأسئلة البحث من خلال المعلومات التى تم جمعها وتصنيفها ، على أن يتم عرض الإجابات فى محاور تتناول جوانب عملية تعليم اللغة العربية بطريقة شاملة متكاملة .

ويفيد هذا البحث فى :

١ – تحديد العتبة التى يمكن أن نبدأ منها فى تنمية أداء معلمى اللغة العربية ، عن طريق تحديد مستوى الكفايات النوعية التى يمتلكها معلمو اللغة العربية فى مرحلة التعليم الأساسى .

٢ – مساعدة معلمى اللغة العربية عن طريق إعداد برنامج تدريبى علاجى لمواطن القصور المهنى لدى هؤلاء المعلمين .

٣ – تزويد القيادات التعليمية من موجهين ومعلمين بجوانب القصور المهنى لدى المعلمين الحاليين ، وأساليب علاجها .

٤ – تحسين نوعية الأنشطة التعليمية ، والوسائل التعليمية اللازمة لزيادة فاعلية تأثير طرائق التدريس ؛ بغية تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية .

٥ - تطوير طرائق تدريس اللغة العربية عن طريق تعرف الإجراءات التدريسية الجيدة وتدعيمها ، وتعرف الإجراءات التدريسية المتدنية وترقيتها .

٦ - فتح الطريق أمام دراسات مسحية أخرى ؛ لتعرف واقع تعليم اللغة العربية فى صفوف دراسية ومراحل تعليمية غير مرحلة التعليم الأساسى .

عينة البحث وأدواته

١ - عينة البحث :

الهدف من هذا البحث هو تعرف الإجراءات التدريسية التى يقوم بها المعلمون فى الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى ؛ ولذلك روعى عند اختيار عينة البحث أن تتضمن بعض معلمى ومعلمات اللغة العربية ممن يمارسون التدريس بالصف الخامس ، وكذلك موجهى اللغة العربية الذين يقومون بمتابعة هؤلاء المعلمين ، ونظار المدارس التى يعمل بها هؤلاء المعلمون ، وبعض التلاميذ والتلميذات ممن درس لهم هؤلاء المعلمون ؛ حتى يمكن تتبع السلوك التدريسى لهؤلاء المعلمين عن طريق مقابلتهم ، ومقابلة من يحيطون بهم ، ممن يؤثرون فيهم ويتأثرون بهم حتى يمكن إصدار حكم صحيح على سلوك المعلمين .

وروعى أن يكون المعلمون ممن يدرسون بالصف الخامس فعلا ، وممن تقع المدارس التى يعملون بها فى مناطق حضرية شملت مصر الجديدة ، وشرق القاهرة وغربها ، وفى مناطق ريفية شملت منطقة وراق العرب بشمال الجيزة ، كما روعى فى هذه المدارس أن تكون من بين المدارس الحكومية ، لا من بين المدارس الخاصة أو مدارس اللغات ، وروعى أن يكون المعلمون من العاملين بهذه المدارس وليسوا منتدبين من وظائف أخرى ، أو ممن يعملون بعض الوقت ، وهم الذين يقضون فترة الخدمة العامة فى التدريس .

وروعى فى الموجهين أن يكونوا ممن يشرفون فنيا على المدارس التى يعمل بها المعلمون ، وممن يتابعونهم فى أثناء قيامهم بالتدريس ، أما النظار فقد روعى فيهم أن

يكونوا ممن يقومون بالإشراف الفنى على المعلمين ، ومن المتتبعين لسلوكهم التدريسى .

أما التلاميذ والتلميذات فهم ممن درَّس لهم هؤلاء المعلمون ، وانتقلوا بنجاح إلى الصف السادس من التعليم الأساسى ؛ ولذلك تمت مقابلتهم مع بداية العام الدراسى .

ويتضح من كل ما سبق ما يأتى :

١ – أن عدد المعلمين الذين شملتهم المقابلة الشخصية عشرون معلما . منهم اثنا عشر معلما من مدارس الحضر ، وثمانية معلمين من المدارس الريفية .

٢ – أن عدد القيادات التعليمية الذين شملتهم المقابلة الشخصية وصل إلى اثنى عشر فردا ، منهم ستة موجهين للغة العربية ، وستة نظار ممن يشرفون فنيا على تدريس اللغة العربية .

٣ – أن عدد التلاميذ الذين شملتهم المقابلة الشخصية وصل إلى ثلاثين تلميذا من الذكور والإناث ، منهم عشرون تلميذا وتلميذة من المدارس الحضرية ، وعشرة تلاميذ وتلميذات من المدارس الريفية .

٢ – أدلة المقابلة :

الهدف من إعداد المقابلة هو تعرف الإجراءات التدريسية ، والسلوك التدريسى الذى يقوم به معلمو اللغة العربية فى الصف الخامس من التعليم الأساسى ، وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة فى لقاء فردى بين الباحث والمبحوث تتناول واقع تعليم اللغة العربية فى الصف الخامس .

وقد تنوعت أدلة المقابلة لتحقق الشمول والتكامل فى المعلومات لدى أربع فئات :

أولها دليل المقابلة مع معلمى اللغة العربية . وينقسم إلى ثلاثة أقسام : القسم الأول يتناول مرحلة الإعداد للدرس ، والقسم الثانى مرحلة تنفيذ الدرس ، والقسم الثالث مرحلة تقويم الدرس ، وتم عرض مجموعة من الأسئلة فى كل قسم من هذه الأقسام الثلاثة تغطى سلوك المعلم والإجراءات التى يستخدمها فى عملية التدريس

بأقسامها الثلاثة السابقة .

وثانيها دليل المقابلة مع موجهى اللغة العربية . ويتكون من مجموعة من الأسئلة تغطى سلوك الموجه المرتبط بأداء المعلمين ، بحيث يتم تعرف الملحوظات والتوجيهات التى تلقى بعض الضوء على سلوك المعلمين من خلال زيارتهم الميدانية طوال العام الدراسى .

وثالثها دليل المقابلة مع ناظر المدرسة . ويتكون من مجموعة من الأسئلة يتم من خلالها جمع أكبر قدر من المعلومات عن السلوك التدريسى للمعلم ، والتى يتوصل إليها الناظر من خلال زياراته وتفاعلاته مع معلمى اللغة العربية .

ورابعها دليل مقابلة تلاميذ الصف الخامس . ويتكون من مجموعة من الأسئلة تكشف عن سلوك المعلم مع تلاميذه أثناء التدريس ، وكيف يتفاعل معهم فى كل حصة من حصص اللغة العربية ، داخل الفصل الدراسى أو خارجه ؟

وتم إعداد أدلة المقابلة من خلال :

× تتبع أهداف تعليم اللغة العربية فى الصف الخامس من خلال مراجعة مناهج اللغة العربية المطورة بمرحلة التعليم الأساسى (وزارة التربية والتعليم ١٩٨٨) .

× مراجعة البحوث والدراسات التى أجريت فى تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسى (حسن شحاته ١٩٧٨ ، ١٩٨٣ ، ١٩٨٤ ، ١٩٨٧ ، ١٩٨٨ ، ١٩٩٠) (عبد الشافى رحاب ١٩٨٤) (خاطر ومكى وشحاته ١٩٨٦) (محمود أحمد السيد ١٩٨٦) (يوسف مناصره ١٩٨٧) (أحمد عيسى ١٩٨٦) .

× تحديد أهداف البحث الحالى كما جاءت فى الوثيقة الصادرة عن الإدارة المركزية للتخطيط التربوى والمعلومات بوزارة التربية والتعليم المصرية .

وتم مراجعة هذه الأدلة الأربعة وتعديلها من خلال مسارين :

أولهما : الإفادة من الحلقات التناقشية التى عقدت بين الباحث ومجموعة الباحثين الآخرين فى مشروع البحوث الحالية الخاصة بالإدارة المركزية للتخطيط

التربوى والمعلومات ، واللقاءات المستمرة بين الباحث والسيدة سوسن قرة رئيس الإدارة المركزية ، والدكتور حمدى الحناوى منسق البحوث ، والسيد محمد حسين مدير عام الإدارة المركزية ، وأربعة من الأساتذة الأمريكيين المشرفين على هذه المجموعة من البحوث العلمية .

ثانيهما : إجراء التجربة الميدانية للتعرف على الأسئلة غير المناسبة ، واختبار أدوات البحث ميدانيا ، وتعديل الأسئلة التى يتضح أنها غير مفهومة ، أو أنها لن تؤدى إلى الحصول على المعلومات المطلوبة . وقد تم إجراء هذه التجربة فى مدرستى الطبرى الابتدائية بروكسى ، والسلام الابتدائية بحدائق القبة ، وذلك بعرض الأسئلة على خمسة معلمين ، وناظرين وموجهين ، وعشرة تلاميذ .

وأهم الملحوظات التى ذكرت تحددت فى ضرورة البدء بأسئلة مفتوحة ، والتدرج إلى أسئلة محددة ، وتقليل الأسئلة التى تقتصر إجابتها على كلمتى (نعم) أو (لا) قدر الإمكان ، وحذف الأسئلة المكررة ، والتى لا تؤدى إلى المعلومات المطلوبة .

وبذلك أصبحت أدلة المقابلة صادقة وصالحة للتطبيق [١] .

٣ - كراسات تحضير الدروس :

هى كراسة يسجل فيها المعلم دروسه يوما فَيَوْمًا ويسميها المعلمون « كراسة التحضير » . ويتابع الموجهون ونظار المدارس هذه الكراسات لمعرفة الإجراءات التى يسجلها المعلم قبل مرحلة التدريس ، وهل هو يعد نفسه ذهنيا ونفسيا قبل الدخول إلى الدروس ؟ كما أنهم يتابعون من خلالها ما أنجزه المعلم من المقررات الدراسية المخصصة للعام الدراسى فى كل شهر من شهور السنة .

ويتفق المعلمون فى تسجيل تاريخ الدرس بالتقويمين العربى والأفرنجى ، ورقم الفصل ، وتوقيت الحصة ، والفرع اللغوى ، وعنوان الدرس . ولكنهم يختلفون فى

---

(١) انظر ملحق البحث أدلة المقابلة فى صورتها النهائية .

الإجراءات التى تعطى صورة تخطيطية للدرس قبل تنفيذه .

وقد تم فحص كراسات تحضير الدروس لدى عشرين معلما ومعلمة لمعرفة أهم الإجراءات التى يلتفتون إليها فى مرحلة تخطيط الدرس باعتبارها المرحلة الأولى من مراحل عملية التدريس .

٤ – سجل الزيارات المدرسية :

تحتفظ كل مدرسة بسجل للزيارات الميدانية التى يقوم بها الموجهون ورؤساء الأقسام والمديرون للمدرسة . ويقسم السجل إلى أقسام تبدأ بتخصيص قسم لمديرى التربية والتعليم ورؤساء الأقسام ، ثم يخصص قسم فى هذا السجل لكل مادة دراسية ، حيث يسجل الموجهون ملحوظاتهم وتوجيهاتهم فى كل زيارة يقومون بها للمدرسة ، ويوقع المعلمون على هذه الملحوظات والتوجيهات ، وبحيث يتابع ناظر المدرسة والموجه تنفيذها .

وغالبا ما تكون هذه الزيارات أربع زيارات ، وقد تصل إلى ست زيارات سنويا ، تبدأ بزيارة توجيهية فى بداية العام الدارسى ، وزيارة ختامية فى نهاية العام الدارسى ، وبينهما زيارات للمتابعة والتوجيه .

ويمكن عرض الملحوظات التى أبداها السادة موجهو اللغة العربية عبر زياراتهم لست مدارس ابتدائية مشتركة : أربع منها بمحافظة القاهرة كبيئة مدنية ، ومدرستين فى محافظة الجيزة كبيئة ريفية [١] . وسيتم حصر الملحوظات المرتبطة بالصف الخامس ، وذلك بعد تصنيفها بحسب مضامينها .

٥ – كراسات الأعمال التحريرية :

يمتلك التلاميذ كراسات للتدريبات التحريرية فى اللغة العربية ، وهى فى الصف الخامس تتنوع لتشمل : كراسة للتعبير التحريرى ، وأخرى للإملاء ، وثالثة للخط العربى ، ورابعة للتطبيقات اللغوية ، وخامسة للواجبات المنزلية ، ويسميها

---

(١) تم استبعاد مدرسة خالد بن الوليد بوراق العرب ؛ لأنها مدرسة إعدادية ، ولا يتضمن سجل الزيارات الموجود بها ملحوظات على الصف الخاص موضع الدراسة الحالية .

التلاميذ « المجهود الشخصى » وبعض التلاميذ يمتلكون كراسة للنشاط يلصقون بداخلها بعض الصور عن الأحداث الجارية ، ويسجلون تحت كل صورة جملة تدل على مضمونها ، أو تعليقا يعبر عن رأى التلميذ .

وقد تم فحص كراسات عشرة تلاميذ ، من مدارس حضرية ومدارس ريفية لمتابعة الإجراءات التدريسية التى تكشف عنها هذه الأعمال التحريرية ، وقد شملت هذه الكراسات جميع النوعيات التى سبق الحديث عنها آنفا بالنسبة لكل تلميذ على حدة . وهى الكراسات التى تم الحصول عليها من التلاميذ ، وكانوا يحتفظون بها وهم فى الصف الخامس فى العام الدراسى ٨٩ / ١٩٩٠ [1] .

نتائج الدراسة

يمكن عرض نتائج هذه الدراسة من خلال ما تم جمعه من معلومات فى ضوء أدوات البحث التى تم عرضها ووصفها مسبقا . ويبدأ عرض النتائج على شكل تقرير وصفى تحليلى . يبدأ بوصف الإجراءات التى تستخدم فى عملية تدريس اللغة العربية على مستويات التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة ، ثم يتم استخلاص بعض الملامح التى تميز عملية تدريس اللغة العربية بالصف الخامس ، توطئة للتقدم ببعض التوصيات التى يمكن أن تأخذ بهذه النتائج إلى حيز التطبيق العملى المنشود فى المدارس المصرية .

والجدير بالذكر أن هناك بعض الاعتبارات روعيت عند إجراء المقابلات مع المبحوثين أهمها :

١ - لا يبدأ التعارف مع المبحوث بسؤاله عن اسمه ومؤهلاته وخبراته ، بل بأن يقدّم

---

(١) تم الحصول على هذه الكراسات من تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى شهر سبتمبر ١٩٩٠ ، وهى كراسات الأعمال التحريرية التى احتفظوا بها أثناء وجودهم بالصف الخامس فى العام الدراسى ١٩٨٩ - ١٩٩٠ .

الباحث نَفْسَهُ ، ويشرح مهمته ، ويعمل على كسب ثقة المبحوث وتعاونه .

٢ – عند مقابلة السادة المعلمين والموجهين والنظار ذكرنا لهم أن الهدف من هذه المقابلات هو معرفة واقع تعليم اللغة العربية ، والإجراءات التدريسية التى يستخدمها المعلمون ؛ حتى يتم تطوير تعليم اللغة العربية على أساس من الواقع الفعلى للتدريس فى الفصل الدارسى .

٣ – عند مقابلة التلاميذ ذكرنا لهم أن إجاباتهم عن الأسئلة التى توجه إليهم لا تؤثر على درجاتهم ونجاحهم فى المدرسة ، كما أنها سرية لا يطلع عليها المعلمون أو ناظر المدرسة ، وأنها ستستخدم فى البحث العلمى .

٤ – تمت المقابلة بصورة فردية بين الباحث والمبحوث ، وفى جانب من حجرة ناظر المدرسة ، وبحيث لا يشارك المبحوثَ أَحَدٌ عند إبداء رأيه .

٥ – ترك الحرية كاملة أمام المبحوث دون مقاطعة له أثناء الحديث ، وتسجيل بعض النقاط المفتاحية والأساسية للحديث ، تم كتابتها باستفاضة عقب انصراف المبحوث .

٦ – الالتزام بألفاظ وتعبيرات المبحوث عند التسجيل الكتابى لها ؛ توطئة لتعمقها وفهمها واستيعابها عند كتابة تقرير البحث .

٧ – توضيح بعض المفاهيم أو التعبيرات للمبحوث إذا اتضح للباحث أنه لم يفهم المقصود من السؤال ، وذلك باستخدام ألفاظ بديلة أو تعبيرات بسيطة دارجة .

ويمكن عرض نتائج الدراسة الميدانية كما يلى :

١ – مرحلة تخطيط الدرس :

تخطيط الدرس أو تحضير الدرس هو الخطوة الأولى من خطوات التدريس . وقد تم تجميع المعلومات المرتبطة بتخطيط الدرس فى اللغة العربية بالصف الخامس من خلال : أدلة مقابلة المعلمين والنظار والموجهين ، ومن خلال مسح كراسات تحضير الدروس ، وسجل الزيارات المدرسية ، ويتضمن مجموعة البيانات المرتبطة بمرحلة

تخطيط الدرس ما يلى :

١ – المصادر التى يعتمد عليها المعلمون عند إعداد الدروس :

أ) ذكر أربعة عشر معلما أى بنسبة ٧٠٪ أنهم لا يعتمدون على شىء عند إعداد دروسهم سوى الكتاب المدرسى .

ب) ذكر ستة معلمين ، أى بنسبة ٣٠٪ أنهم يعتمدون على مصادر متنوعة عند إعداد الدروس اليومية هى :

× كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائى ، وكراسات التحضير للسنوات السابقة .

× القصص القصيرة الموجودة فى مكتبة المدرسة .

× الأحداث الجارية التى تنشر فى الصحف اليومية والإذاعتين المسموعة والمرئية .

× بعض المعاجم اللغوية مثل مختار الصحاح ، وكتب الأدب العربى الحديث .

٢ – تعريف التلاميذ بالدرس الجديد :

أ) ذكر اثنا عشر معلما بنسبة ٦٠٪ أنهم يكلفون التلاميذ قراءة الدرس الجديد عن طريق :

× تعيين الدرس ومطالبة التلاميذ بقراءته ، وإعطاء سؤال عنه .

× عقب الانتهاء من كل درس يحدد الدرس التالى ، ويطلب من التلاميذ قراءته فى المنزل ، وتحديد الكلمات التى لا يعرفون معناها .

× توزيع المقررات الدراسية على أشهر العام الدراسى ، وإعطاء كل تلميذ نسخة من هذا التوزيع .

× إعطاء سؤالين للطلاب ، يقرأ الطالب الدرس ؛ ليعرف إجابتهما .

× مطالبة التلاميذ بقراءة الدرس قراءة جهرية سليمة فى المنزل .

٣ – تحديد أهداف الدرس :

أ) اتضح من فحص كراسات تحضير الدروس اليومية أن ستة عشر معلما

بنسبة ٨٠٪ لا يحددون أهدافا للدرس ، باعتبار أنهم يدركون الأهداف ، ولا داعى لإثباتها فى كراسات التحضير .

ب) هناك أربعة معلمين بنسبة ٢٠٪ يحددون أهداف الدرس ، من خلال أحد الإجراءات الآتية :

× قراءة المعلم للمادة التعليمية من خلال كتاب التلميذ ، ثم وضع هدفين أو ثلاثة أهداف للدرس ؛ لتعكس هذه المادة التعليمية .

× قراءة كتب طرق تدريس اللغة العربية ، واختيار بعض الأهداف التى اعتقد أنها تناسب طبيعة الدرس .

× خبرتى الطويلة فى التدريس تزودنى بالأهداف المناسبة لكل درس .

× كراسات تحضير زملائى القدامى تتضمن الأهداف الجيدة للدرس .

٤ – أنواع الأسئلة التى يستخدمها المعلمون ومصادرها :

أ) ذكر اثنا عشر معلما بنسبة ٦٠٪ أنهم يكتفون بأسئلة كتاب التلميذ ؛ لوفرتها وتنوعها .

ب) ذكر ثمانية معلمين بنسبة ٤٠٪ أنهم يستخدمون :

× أسئلة تحريرية هى أسئلة كتاب التلميذ ، تسبقها أسئلة عامة عن الدرس من إعداد المعلم .

× أسئلة حوارية ، وأخرى تربط الدرس ببيئة التلميذ من إعداد المعلم .

× أسئلة تربط الدرس بالدروس السابقة خاصة فى القواعد النحوية .

× أسئلة تربط دروس الإملاء والتعبير والخط بدرس القراءة .

× أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ، والصواب والخطأ ، والتوصيل ، من كتاب نماذج الأسئلة الذى تعده وزارة التربية .

× أسئلة شفوية قبل البدء فى الدرس الجديد للتأكد من الفهم .

× أسئلة تربط التلميذ بالأحداث الجارية ، خاصة فى التعبير .

٥ – الوسائل التعليمية :

أ) ذكر عشرة معلمين بنسبة ٥٠٪ أنهم لا يستخدمون إلا السبورة وكتاب التلميذ .

ب) ذكر عشرة المعلمين الآخرين بنسبة ٥٠٪ أنهم بجانب ما سبق يستخدمون :

× بعض المجلات والقصص القصيرة من مكتبة المدرسة .
× لوحات تعبيرية مرسومة تعبر عن مضامين الموضوعات .
× بعض الخرائط والصور لشخصيات الدرس لتوضيح فكرة .
× بعض الملصقات التى يحضرها التلاميذ بتكليف من المعلم .
× بطاقات لتكوين جمل مفيدة وأخرى للقواعد النحوية وتثبيتها .

٦ – المواد التعليمية الإضافية التى تقدم بجانب كتاب التلميذ :

أ) ذكر اثنا عشر معلما بنسبة ٦٠٪ أنهم لا يستخدمون مواد تعليمية إضافية ، وأنهم يكتفون بكتاب التلميذ ؛ لكثرة تدريباته وتنوعها .

ب) ذكر ثمانية معلمين بنسبة ٤٠٪ أنهم يستخدمون المواد الإضافية التالية :

× تدريبات تحريرية مسطورة على بطاقات يجيب عنها التلميذ .
× أشرطة تسجيل عن قصة « عقلة الاصبع » .
× مسرحة بعض الدروس ، ويقوم التلاميذ بتمثيل الأدوار فيها .
× قراءة الأحداث الجارية فى الصحف والمجلات .
× كتاب معلم القراءة للمبتدئين ؛ لأن التلاميذ ضعاف فى القراءة والكتابة ، فلدينا ٣٠٢ تلميذ وتلميذه فى خمسة فصول ، نجح منهم ٨٢ تلميذاً (بالغش) .

٧ – الأنشطة التى يحددها المعلمون للتلاميذ عقب الانتهاء من الدرس :

أ) ذكر أربعة عشر معلما ، بنسبة ٧٠٪ أنهم يكتفون بتكليفات هى إجابة

تحريرية لأسئلة الكتاب المدرسى ، وحفظ النصوص الأدبية .

ب) ذكر ستة معلمين ، بنسبة ٣٠٪ إضافة إلى ما سبق ما يلى :

× القيام بقراءات خارجية لبعض القصص ، والصحف ، والمجلات ، والتلخيص فى كراسة « ثمرة القراءة » .
× المشاركة فى الأنشطة اللغوية بالمدرسة من إذاعة وصحافة ومسرح وخطابة وخط ومكتبة ، والإلقاء .
× إعداد كراسة للأنشطة تلصق بها صور عن الأحداث الجارية من الصحف والمجلات ، ويكتب التلميذ جملة تعبر عن رأيه .
× إعداد الملصقات والمجلات التى تزين جدران الفصل والمدرسة .
× الإعداد للمسابقات السنوية فى الأنشطة اللغوية المختلفة .

٨ – المهارات اللغوية التى يتم الالتفات إليها عند تخطيط الدروس :

تم شرح المقصود من المهارة باعتبار أنها أداة العمل بدقة وسرعة وفهم ، وقد مثل الباحث لها بنطق الحروف نطقا صحيحا ، والضبط النحوى السليم ، وقد انقسم المعلمون إلى قسمين :

أولهما : وصل عددهم إلى خمسة عشر معلما ، أى بنسبة ٧٥٪ ، وقد اتضح أنهم لا يعرفون مهارات لغوية ، حيث ذكروا هذه العبارات :
الموضوع الثقافى ، الأساليب السهلة ، قواعد الخط ، العلاقات بين الدرس ، الأسلوب مناسب ، الأمثلة ، الموضوعات الجارية ، البيئة ، موضوعات الكتاب ، استخدام الخط ، الملصقات على الجدار ، إجادة اللغة العربية .
القسم الثانى : وصل عددهم إلى خمسة معلمين بنسبة ٢٥٪ ، واتضح أنهم ملمون ببعض المهارات اللغوية مثل : النطق السليم للحروف ، كتابة الهمزات ، نطق المد ، ترتيب الأحداث فى التعبير ، كتابة الحروف التى فوق السطر والتى تحت السطر ، الضبط النحوى السليم ، تعرف معانى الكلمات ، تذوق مواطن الجمال فى النص ، التعبير عن الأفكار ، كتابة الكلمات التى تحذف أو تزاد بعض الحروف فيها اصطلاحا .

٢ – مرحلة تنفيذ الدرس

تنفيذ الدرس هو الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس . وقد تم تجميع المعلومات المرتبطة بمرحلة تنفيذ الدرس من خلال أدلة المقابلة للمعلمين والموجهين والنظار والتلاميذ ، ومسح سجلات الزيارات المدرسية . وكراسات الأعمال التحريرية للتلاميذ .

والبيانات التى تم التوصل إليها يمكن عرضها كما يلى :

١ – إجراءات التهيئة لدروس اللغة العربية :

أ) ذكر ستة عشر معلما بنسبة ٨٠٪ أنهم يدخلون إلى الدرس مباشرة دون تهيئة المتعلمين ، وإعدادهم لتقبل الدرس ، على اعتبار أن التهيئة مضيعة للوقت ، وتبعد التلميذ عن موضوع الدرس .

ب) يستخدم أربعة معلمين التهيئة قبل الدخول إلى الدرس ، ونسبتهم ٢٠٪ ، وهم يتجهون إلى :

× استخدام الأسئلة المرتبطة بالموضوع أو تناول أمور عامة ترتبط بالدرس .

× ربط الدرس بدرس سابق عن طريق الأسئلة .

× استخدام القصة البسيطة كمدخل للدرس .

٢ – السير فى الدرس بحسب أهداف محددة مسبقا :

أ) ذكر ستة عشر معلما ، أى بنسبة ٨٠٪ أنهم لا يلتفتون إلى تحديد الأهداف أو إعلانها على التلاميذ ؛ لأن ذلك إجراء لا قيمة له من وجهة نظرهم ، كما أنه يشكل جهدا ضائعا .

ب) ذكر أربعة معلمين بنسبة ٢٠٪ أن الأهداف المحددة تعينهم على التدريس الهادف وتحديد خطوات الدرس .

٣ – الأنشطة التى يطلب المعلمون من تلاميذهم القيام بها هى :

أ) أنشطة ترتبط بممارسة اللغة نطقا وتحدثا وكتابة وقراءة ، وقد ذكرها

اثنا عشر معلما ، بنسبة ٦٠٪ ، وهى :

× إجابة الأسئلة التى توجه إليهم مشافهة .

× ممارسة الأنشطة المدرسية مثل الإذاعة والصحافة .

× سلامة النطق فى القراءة الجهرية .

× المشاركة فى المسابقات السنوية للأنشطة .

× إعداد الواجبات المنزلية التى يُكَلَّفُونَها .

ب) أنشطة ترتبط بالتذكر والحفظ ، وقد ذكرها ثمانية معلمين ، بنسبة ٤٠٪ وهى :

× حفظ النصوص الشعرية والنثرية .

× حفظ معانى الكلمات .

× حفظ القواعد النحوية .

٤ – الأدوار التى يمارسها المعلمون عادة فى دروس اللغة العربية هى :

أ) أدوار نمطية داخل الفصل الدراسى ، وقد ذكرها ستة عشر معلما ، بنسبة ٨٠٪ وهى :

× إدارة المناقشات بين التلاميذ وتوجيه الأسئلة .

× شرح الدروس وتبسيط المعلومات ، وضرب الأمثلة .

× القراءة النموذجية لموضوعات المحفوظات والقراءة .

ب) أدوار أخرى داخل المدرسة ، ذكرها أربعة معلمين ، بنسبة ٢٠٪ وهى :

× توجيه التلاميذ لإعداد الوسائل التعليمية .

× زيادة الأنشطة المدرسية مثل الصحافة والإذاعة والتمثيل .

٥ – الأساليب التى يستخدمها معلمو اللغة العربية ليجعلوا التلاميذ مشاركين فى الدرس :

أ) تكليفات جماعية من المعلمين ، وقد ذكرها اثنا عشر معلما ،

بنسبة ٦٠٪ وهى :

× مطالبة التلاميذ بقراءة موضوعات القراءة أو المحفوظات .

× ترديد الأناشيد بطريقة جماعية .

× مطالبة بعض التلاميذ الممتازين بشرح الدرس أو التلخيص .

× مطالبة التلاميذ بالإجابة عن الأسئلة الشفوية المطروحة عليهم .

ب) إثابة السلوك الحسن ، وقد ذكر ذلك ثمانية معلمين ، بنسبة ٤٠٪ مثل :

× شكر التلاميذ لفظيا على الإجابات الصحيحة .

× إعطاء الهدايا من الحلوى ، أو العملة النقدية ذات خمسة القروش لمن يحسن الإجابة ، أو الحفظ السليم .

٦ – كيفية توزيع الأسئلة على التلاميذ :

أ) الشمول فى توزيع الأسئلة ، وقد ذكر ذلك اثنا عشر معلما ، بنسبة ٦٠٪ ومن أمثلة ذلك :

× توزيع الأسئلة حسب قوائم الأسماء .

× توزيع الأسئلة حسب ترتيب جلوس التلاميذ .

ب) التمييز فى توزيع الأسئلة ، وقد ذكر ذلك ثمانية معلمين ، بنسبة ٤٠٪ ، ومن أمثلة ذلك :

× البدء بالتلاميذ المتفوقين ثم العاديين فالتلاميذ الضعاف .

× توزيع الأسئلة بحسب مستوى التلميذ .

× التركيز على التلاميذ المتفوقين ، والالتفات للضعاف .

٧ – أساليب الاهتمام بالتلاميذ المتفوقين :

أ) تكليفات تتناسب مع مستواهم . وقد ذكر ذلك خمسة عشر معلما ، بنسبة ٧٥٪ مثل :

× قراءة النصوص القرائية والأدبية كنماذج جيدة قبل قراءات التلاميذ .

× جمع معلومات من المكتبة أو الصحف والمجلات .

× إشراكهم كقادة فى الأنشطة اللغوية .

× مطالبتهم بتشكيل الكلمات فى كراسة الإملاء .

× تكليفهم متابعة زملائهم من التلاميذ الضعاف فى الواجبات المنزلية ، والأعمال التحريرية .

ب) إثابتهم معنويا وماديا ، وذكر ذلك خمسة معلمين ، بنسبة ٢٥٪ ومن أمثلة ذلك :

× اشراكهم فى رحلات مدرسية مجانا .

× تقديم الجوائز لهم مثل : القصص والمجلات والكتب .

× الثناء عليهم باستمرار عند الإجابة عن الأسئلة أو عقب إلقاء نص شعرى .

× عقد مسابقات بين أوائل التلاميذ ومكافأتهم .

٨ – أساليب الاهتمام بالتلاميذ الضعاف :

أ) تقديم المزيد من التدريبات اللغوية ، وقد ذكر ثلاثة عشر معلما ، بنسبة ٦٥٪ ، ومن أمثلة ذلك :

× تكليفهم واجبات منزلية أكثر من زملائهم ، خاصة تدريبات الكتابة .

× عزل التلاميذ الضعاف فى جانب من الفصل ، وتكليفهم قراءة كتب الصفوف الدنيا (من الأول الابتدائى حتى الرابع الابتدائى) ومتابعتهم .

× تخصيص بعض الحصص الإضافية للتقوية اللغوية ، وتدريبهم على أساسيات القراءة والكتابة .

× إخراجهم للكتابة على السبورة ، وتشجيعهم كلما تقدموا خطوة .

ب) مشاركة المنزل للمدرسة . وقد ذكر ذلك سبعة معلمين ، بنسبة ٣٥٪ ، وهم يطالبون السادة أولياء الأمور بمتابعة أداء التكليفات المدرسية على أن يوقع ولى الأمر على كراساتهم يوميا .

٩ – الحرية الممنوحة للتلاميذ فى الفصل وحدودها :

أ) لا حرية ممنوحة للتلاميذ ، بل العنف والشدة فى معاملتهم ، وقد ذكر ذلك أربعة عشر معلما ، بنسبة ٧٠٪ ومن مظاهر هذه المعاملة :

× الضرب لمن يخرج على نظام الفصل بالحركة أو التحدث مع زملائه .

× العقاب البدنى أو اللفظى والتوبيخ لمن يهمل إحضار كراساته أو كتبه أو لم ينجز الواجبات المنزلية .

× معاقبة من يهمل حفظ النصوص بالضرب ، أو كتابة النص ثلاث مرات أو خمس مرات .

× ليس من حق التلميذ أن يسأل مرة ثانية بعد الشرح ، وإلا اتهم بالغباء (ذكر ذلك عشرة تلاميذ) .

ب) السؤال عما لا يفهم ، والإجابة عن الأسئلة ، وقد ذكر ذلك ستة مدرسين ، بنسبة ٣٠٪ ، مثل :

× السؤال عن معلومة أو معنى كلمة .

× السؤال عن القاعدة بعد انتهاء الشرح .

× عرض التلميذ لرأيه إذا طلب منه ذلك .

× ذكر الأدلة على صحة رأيه .

١٠ – الاستعانة بالكتب الخارجية وأسبابها :

أ) ذكر ستة عشر معلما – بنسبة ٨٠٪ – أنهم لا يستعينون بالكتب الخارجية ؛ لأن كتاب التلميذ ، وكتاب نماذج الأسئلة فيهما تدريبات كافية وافية شاملة لكل الدروس ، كما أن التدريبات فيها متنوعة تغنى المعلم والمتعلم .

ب) ذكر أربعة معلمين ، بنسبة ٢٠٪ أنهم يستعينون بالكتب الخارجية آخر العام الدراسى فقط للاطلاع على الامتحانات الشاملة للسنوات السابقة فى محافظات مصر .

١١ – الدور الذى يؤديه كتاب التلميذ فى عملية التدريس :

أ) ذكر ستة عشر معلما – بنسبة ٨٠٪ – أن لكتاب التلميذ دورا أساسيا فى الشرح والتدريبات فهو :

× يثرى الدرس بالتدريبات والمناقشات المتنوعة .

× يزود التلميذ بالمفردات اللغوية والشروح ومواطن التذوق الأدبى .

ب) وذكر أربعة معلمين – بنسبة ٢٠٪ – أن كتاب التلميذ يعلم التلميذ الاعتماد على نفسه ، حيث يقدم له الموضوع مشروحا ، ويقدم له المفردات اللغوية والأسئلة النموذجية والتدريبات المتنوعة .

١٢ – علاقة دروس اللغة العربية بالبيئة التى يعيشها التلميذ :

أ) ذكر أربعة عشر معلما – بنسبة ٧٠٪ – أنهم يربطون دروس اللغة العربية بالبيئة عن طريق :

× استغلال الأحداث الجارية فى دروس التعبير والإملاء .

× إعطاء أمثلة وتدريبات من البيئة فى دروس القواعد النحوية .

× تطبيق دروس القراءة على البيئة ما أمكن ذلك ، وكذلك دروس المحفوظات .

ب) ذكر ستة معلمين – بنسبة ٣٠٪ – أنهم يزودون التلاميذ بالمفاهيم والقيم التى تتطلبها البيئة خارج المدرسة مثل : النظام والنظافة والمحافظة على الأرض الخضراء والأشجار ، والرحمة فى معاملة الحيوانات ، والوقاية من الأمراض المتوطنة .

١٣ – استخدام المعلمين والتلاميذ للغة الفصحى فى التحدث :

أ) ذكر ستة عشر معلما – بنسبة ٨٠٪ – أنهم يستخدمون العربية الميسرة التى تتسرب إليها العامية فى الشرح والمناقشة . وذكر أربعة معلمين – بنسبة ٢٠٪ – أنهم يستخدمون اللغة العامية مع تلاميذهم .

ب) ذكر جميع المعلمين أن تلاميذهم لا يستخدمون اللغة الفصحى ؛

لأنهم غير قادرين على استخدامها فى اللغة الشفوية ، ولكنهم يستخدمونها – بنسبة ٨٠٪ – فى الكتابة .

٣ – إجراءات دروس اللغة العربية

يدرس التلميذ فى الصف الخامس عددا من فروع اللغة العربية هى : القراءة ، والمحفوظات ، والقواعد ، والتعبير ، والإملاء ، والخط ، وكل درس من هذه الدروس يستخدم فيه المعلم مجموعة من الإجراءات الهادفة يمكن عرضها من خلال تتبع المعلومات التى تم التوصل إليها من أدلة المقابلة للمعلمين والموجهين والنظار والتلاميذ ، ومن خلال مسح كراسات تحضير الدروس ، وسجلات الزيارات المدرسية ؛ بغية تحديد الأنماط التدريسية السائدة لدى المعلمين ، وهى التى تحظى بنسبة تكرار تصل إلى ٥٠٪ فأكثر لدى المعلمين .

ويمكن عرض النتائج التى تم التوصل إليها كما يلى :

١ – إجراءات درس القراءة :

أ) ذكر خمسة عشر معلما – بنسبة ٧٥٪ كما أيد ذلك مقابلات التلاميذ – أن درس القراءة يبدأ بإعلان اسم الموضوع ، وقراءته من المعلم قراءة جهرية نموذجية ، أو من بعض التلاميذ الممتازين ، ثم تناوب القراءة بين التلاميذ بحسب ترتيب جلوسهم أو قائمة الأسماء ، وقد يتخلل ذلك شرح لبعض المفردات اللغوية أو عرض لفكرة ما فى الموضوع ، ثم إجابة أسئلة الكتاب ، وهذا هو النمط السائد فى تدريس القراءة بالصف الخامس .

ب) ذكر خمسة معلمين وكذا تلاميذهم ، أى بنسبة ٢٥٪ ، ما يلى :

× أسئلة تمهيدية عن الموضوع ، قراءة جهرية ، عرض الأفكار والشرح ، معانى الكلمات الجديدة ، قراءة جهرية مرة ثانية .

× سؤال فى بداية الحصة لمعرفة من قرأ الدرس ، أسئلة لتقسيم الدرس إلى فقرات ، إجابة أسئلة الكتاب ، قراءة فردية جهرية .

× التعيين فى اليوم السابق ، سؤال لمعرفة من قرأ ، قراءة جهرية بواسطة

المعلم ثم التلاميذ ، أسئلة الكتاب .

× عنوان الدرس الجديد ، الاطلاع على الواجبات ، مطالبة التلاميذ بقراءة صامتة ، وضع خط تحت الكلمات غير المألوفة ، مناقشة معانى الكلمات والأفكار ، القراءة الجهرية من المعلم والتلاميذ ، مراعاة قواعد النحو فى القراءة ، ربط الدرس بالأحداث الجارية .

وقد اتضح أن النمط السائد فى تدريس القراءة ينتشر بين قدامى المعلمين الذين يدرسون لمدة خمس سنوات فأكثر ، أما الأنماط الأخرى فإنها لمدرسين جدد أو لمن حصلوا على ليسانس التأهيل التربوى من كليات التربية .

٢ – إجراءات درس المحفوظات :

أ) ذكر ثلاثة عشر معلما – أى بنسبة ٦٥٪ وأيدهم فى ذلك تلاميذهم – أن النمط السائد فى تدريس المحفوظات يبدأ بعرض اسم الدرس ، واسم الأديب ، ثم القراءة الجهرية للنص ، مع العناية بمخارج الحروف أثناء القراءة ، وتناوب قراءته ، وشرح معناه من المعلم ، والإجابة عن أسئلة كتاب التلميذ .

ب) ذكر سبعة معلمين – أى بنسبة ٣٥٪ ولم يوافقهم على ذلك تلاميذهم – الأنماط الإجرائية الآتية :

× تسجيل العنوان ، قراءة من المعلم جهرا ، قراءة التلاميذ بالتناوب ، مناقشة مضمون الدرس ، الحفظ بالتنغيم ، إبراز مواطن الجمال .

× تعيين الدرس ، شرحه فى الفصل ، قراءة المعلم جهرا ، قراءة التلاميذ ، مناقشة مواطن الجمال الأدبى فى النص ، المناقشة .

× كلمة عن الأديب ، قراءة جهرية من المعلم ، ثم من التلاميذ بالتناوب ، ثم الشرح بيتا بيتا بالمناقشة ، واستخدام الكلمات الجديدة فى جمل ، ثم مناقشة أسئلة الكتاب المقرر مع تحديد أنواع التعبيرات الجميلة فى النص .

وقد اتضح للباحث أن هؤلاء المعلمين يتحدثون عما يجب أن يكون على وجه

التقريب ، ولا يصفون ما هو كائن وما يقومون به من إجراءات ، وقد أضاف معظم التلاميذ أنهم يحفظون النص ، ومعانى الكلمات ، وأسرار الجمال فى التعبير وفى التصوير الأدبى من كتاب التلميذ أو من كتاب نماذج الأسئلة والإجابة .

٣ – إجراءات درس القواعد النحوية :

أ) ذكر أربعة عشر معلما – أى بنسبة ٧٠٪ وأيدهم معظم تلاميذهم – أن درس القواعد النحوية يبدأ بعد درس القراءة ، وأن التلاميذ يقرءون الأمثلة ، ثم يشرح المعلم الأمثلة ومعناها ، ويقرأ لهم القاعدة ليحفظوها ويحفظوا الأمثلة من كتاب التلميذ . ثم يطالبهم عن إجابة الأسئلة التى فى كتاب التلميذ بالمنزل . وفى أحيان أخرى كثيرة يعرض القاعدة أولا ، ثم الأمثلة ، ثم التدريبات .

ب) ذكر ستة معلمين ممن حصلوا على التأهيل التربوى ، وهم من المعلمين الجدد – أى بنسبة ٣٠٪ – الإجراءات التالية :

× أسئلة على الدرس السابق ، عرض الأمثلة الجديدة ، مناقشة الأمثلة ، استنباط القاعدة من التلاميذ ، تدريبات الكتاب .

× عرض قطعة تتضمن القاعدة من الكتاب المقرر ، إعطاء أسئلة فهم ، استنتاج القاعدة من الأمثلة ، التطبيق والتدريب .

× شرح معنى المفهوم النحوى ، عرض الأمثلة ، الشرح والتفسير ، التدريبات فى المنزل .

× إعلان اسم الدرس ، كتابة الأمثلة ، وضع خط تحت الكلمات موضوع الدرس ، مناقشة لاستنباط القاعدة ، تدريبات .

× قراءة القاعدة ، شرح القاعدة بالأمثلة ، تدريبات كواجبات منزلية .

٤ – إجراءات درس التعبير :

أ) ذكر أربعة عشر معلما – أى بنسبة ٧٠٪ – نمطا من أنماط تدريس التعبير ، وأضاف تلاميذهم نمطا ثانيا . وهذان النمطان من الأنماط التدريسية السائدة فى تعليم التعبير وهما :

النمط الأول : كتابة عنوان موضوع الدرس من الأحداث الجارية أو المناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية ، واستنباط مجموعة عناصر للموضوع ، ومطالبة التلاميذ بالكتابة فيه ، ثم تصحيحه .

النمط الثانى : الذى ذكره التلاميذ يبدأ بإعلان موضوع الدرس ، ثم مطالبة التلاميذ بالكتابة فى كراسات الواجب المنزلى ، وإعادته منظما دون شطب أو كشط فى كراسة التعبير وتصحيحه ، وذكر التلاميذ أن التعبير الشفوى نادرا ما يستخدم فى حصة التعبير ، وأن التعبير بمعنى الكتابة لا التحدث .

ب) ذكر ستة معلمين – أى بنسبة ٣٠٪ وأيدهم بعض تلاميذهم فى ذلك – ذكروا الأنماط التدريسية التالية :

× إعلان عنوان الموضوع ، محاورة التلاميذ فى أفكاره ، مطالبة بعض التلاميذ بالحديث فيه ، مطالبتهم جميعا بالكتابة .

× إعلان الموضوع ، تزويد التلاميذ ببعض الجمل ، مطالبة التلاميذ بتكوين موضوع متكامل ، تصحيح الأخطاء اللغوية .

× موضوع من المناسبات الوطنية أو القومية ، استخراج العناصر عن طريق المناقشة ، التحدث فى كل عنصر على حدة ، يكتب الموضوع كله فى كراسة الواجب ، ينقل فى الحصة التالية فى كراسة التعبير .

٥ – إجراءات درس الإملاء :

أ) اتضح من مقابلة تلاميذ خمسة عشر معلما – بنسبة ٧٥٪ – أن تدريس الإملاء يسير فى خطوات : أولها إعلان اسم الدرس كتابة على سبورة أو شفاهة ، ثم إملاء نص نثرى من كتاب القراءة أو الصحف والمجلات ، ثم جمع الكراسات وتصحيحها ، أو كتابة النص على السبورة ، بحيث يصوب كل تلميذ أخطاءه بنفسه ، ويضع المعلم درجة على ذلك .

ب) وهناك أنماط أخرى ذكرها خمسة معلمين ، بنسبة ٢٥٪ وأيدهم فى ذلك بعض تلاميذهم ، وهم من المعلمين الحاصلين على ليسانس التأهيل التربوى ، ومن المعلمين الجدد . وهذه الأنماط هى :

× عنوان الموضوع ، قراءة شفوية من المعلم ، إملاء النص ، التصحيح .
× عرض المفردات موضوع الدرس على السبورة ، ينقلها التلاميذ الضعفاء ، يملى الموضوع كله على التلاميذ الجيدين ، هجاء المفردات شفويا معهم أثناء الإملاء .
× تحديد جزء من موضوع القراءة ، القيام بعملية الإملاء ، التصحيح .
× مناقشة قاعدة إملائية مع التلاميذ ، إملاء بعض الكلمات التى تؤيد القاعدة ، كتابتها على السبورة ، محو الكلمات من فوق السبورة ، إملاء النص على التلاميذ .

٦ – إجراءات درس الخط :

أ) اتفق تلاميذ ستة عشر معلما – بنسبة ٨٠٪ – أن درس الخط يسير فى عدة خطوات هى : إخراج كراسة الخط ، وتحديد الصفحة المراد دراستها ، ثم مطالبة التلاميذ بكتابة الصفحة سطرا سطرا ، ثم مرور المعلم وقيامه بالتصحيح وإعطاء درجة على الكتابة .

ب) وذكر تلاميذ أربعة معلمين – بنسبة ٢٠٪ – مجموعة الإجراءات التالية :
× استخراج كراسة الخط ، تقليد الحروف عند الكتابة ، التى على السطر ، والهابطة عن السطر .
× كتابة النموذج فوق السبورة ، شرح النموذج ، مناقشة الحروف موضع الدرس ، كتابة التلاميذ ، التصحيح .
× كتابة سطر على السبورة مرة بالنسخ ، ومرة بخط الرقعة ، مطالبة التلاميذ بالكتابة والموازنة .

٤ – مرحلة تقويم الدرس

تقويم الدرس هو الخطوة الثالثة من خطوات التدريس ، وقد تم تجميع المعلومات المرتبطة بتقويم دروس اللغة العربية بالصف الخامس من خلال أدلة مقابلة

المعلمين والموجهين والنظار والتلاميذ ، ومن خلال مسح كراسات تحضير الدروس ، وسجل الزيارات المدرسية . **ويمكن عرض أهم هذه الاجراءات كما يلى :**

١ – تصحيح كراسات اللغة العربية وأساليبه :

كراسات اللغة العربية التى يمتلكها تلاميذ الصف الخامس تشمل : التعبير ، والإملاء ، والخط ، والتطبيق ، والواجبات المنزلية . **وأهم اجراءات التصحيح هى :**

أ) يتم التصحيح فى غير أوقات التدريس ، أى خارج الفصل فى التطبيق ، والتعبير ، ويستنفد وقتا طويلا وجهدا كبيرا من المعلم .

ب) يقتصر التصحيح على وضع خط بلون أحمر تحت الخطأ اللغوى ، وكتابة الصواب فوقه ، ويقوم المعلم بنفسه بهذا التصحيح .

جـ) فى التعبير : يتم تصحيح الأخطاء اللغوية نحوا وإملاء فى درس ، ولا يصحح الدرس الثانى ، بل ينتهى بتوقيع المعلم فقط ، وكذلك الواجبات المنزلية توقع أمام التلميذ من المعلم فور الانتهاء منها .

د) فى الإملاء تصحح الكراسات إما عن طريق المعلم فورا ، أو بكتابة النص على السبورة ومطالبة التلاميذ بالتصحيح لأنفسهم بقلم رصاص ، ثم تجمع وتوقع من المعلم ، وتعطى الدرجة المناسبة .

هـ) فى الخط يكتب المعلم الحرف الصحيح فوق الحرف الخطأ أمام التلميذ فى الفصل .

٢ – التصويب فى اللغة الشفوية يتم كما يلى :

أ) القراءة : يتم تصويب الخطأ بعد الانتهاء من القراءة للفقرة أو الفقرتين .

ب) القواعد : يتم التصويب بمجرد وقوع الخطأ من التلميذ بعد الشرح ، وفى وقت إجابة التدريبات وبعد الانتهاء من إجابة السؤال .

جـ) التعبير : يتم التصويب أثناء التحدث بمجرد وقوع الخطأ ، وقد يتم بعد الانتهاء من السرد أو القصة .

د) المحفوظات : بعد الانتهاء من التسميع مباشرة .

٣ – مصادر الأسئلة التى تلقى على التلاميذ :

أ) أسئلة كتاب التلميذ ، وكتاب نماذج الأسئلة والإجابة .

ب) أسئلة من إعداد المعلم على منوال أسئلة النماذج وبحسب أنواعها (موضوعية – مقالية)

جـ) أسئلة امتحانات الأعوام السابقة ، سواء من عند المعلم أو من كتاب خارجى ، وذلك آخر العام الدراسى .

٤ – كيفية التصرف حيال الأخطاء الشائعة :

أ) تصحيح الخطأ إذا شاع بين التلاميذ (١٠٪ فأكثر) يصوب أمامهم على السبورة فورا .

ب) تخصص حصة لتصويب الأخطاء الشائعة كل شهر .

جـ) تصحح أخطاء كل تلميذ على حدة فى كراسته ، أو إذا وقع خطأ منه عند القراءة أو التحدث ، أى بطريقة فردية .

٥ – نوع الواجبات المنزلية ، ودور المعلم حيالها :

أ) حفظ دروس المحفوظات والكلمات غير المألوفة ، ومتابعة المعلم لها ، والاستماع إليها ، وإثابة الذى يحفظ ، ومعاقبة من لا يحفظ .

ب) إجابة أسئلة كتاب التلميذ ، ومتابعته فى اليوم التالى بالتوقيع عليه .

جـ) كتابة درس التعبير التحريرى فى المنزل فى كراسة الواجبات ، ثم نقله فى كراسة التعبير فى الفصل وتصويبه .

د) كتابة موضوعات القراءة والنصوص عدة مرات للتلاميذ الضعفاء والتوقيع عليها من المعلم .

٥ – مرحلة المتابعة

يقصد بمرحلة المتابعة المرحلة التى تلقى ضوءًا على علمية التدريس ، عن طريق

تعرف آراء القيادات التعليمية فى عملية تدريس اللغة العربية ، وكذا آراء المتعلمين ، حتى يمكن أن نقدم صورة شاملة متكاملة عن تدريس اللغة العربية فى الصف الخامس من التعليم الأساسى .

١ – تتراوح زيارات نظار المدارس لمعلمى اللغة العربية فى الصف الخامس ما بين زيارة يومية ، أو زيارتين فى الأسبوع ، أو زيارة واحدة فى الأسبوع .

٢ – الانطباعات التى يخرج بها النظار من هذه الزيارات هى انطباعات سارة فى مجلمها ، كما أن هناك أنشطة لغوية متعددة توفرها إدارة المدرسة للتلاميذ ، أهمها الإذاعة المدرسية ، والصحافة المدرسية ، وجماعة الإلقاء فقط .

والإدارة المدرسية تشجع المعلمين والمتعلمين على المشاركة فى الأنشطة اللغوية فى بعض الأحيان عن طريق رصد الجوائز وشهادات التقدير . وفى أكثر الأحيان نجد أن تعدد الفترات وازدحام الفصول بالتلاميذ (أكثر من ستين تلميذا فى الفصل) وازدحام جدول المعلم فى التدريس ، وعدم وجود مكان لممارسة النشاط أو ميزانية للنشاط ، كل ذلك يمنع من ممارسة الأنشطة المدرسية .

٣ – الوسائل التعليمية التى تزيد من فاعلية معلمى اللغة العربية تعتمد على ما ينتجه المعلمون أو التلاميذ من لوحات إيضاح فقط ، ولا توفر المدرسة شيئا من هذه الوسائل التعليمية .

٤ – لا تشجع المدرسة تلاميذها على التحدث باللغة الفصحى ؛ لأن التلاميذ معظمهم ضعاف فى اللغة العربية ، ولأن اللغة العامية مسيطرة على ألسنتهم .

٥ – لا توجد مكتبة مدرسية فى المدارس السبع التى شملتها الدراسة ، وتوجد فى المدارس الحضرية مكتبات فصول ، والسبب أن مكان المكتبة يستخدم كفصل دراسى لوجود نقص فى الأبنية المدرسية .

٦ – نتائج التلاميذ فى اللغة العربية متدنية تتراوح بين ٦٥٪ و ٥٠٪ ، وقد ذكر اثنان من نظار المدارس الريفية أن التلاميذ لا يستطيعون الاستقلال فى القراءة ، ولا يستطيعون الكتابة الصحيحة ، أو التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم .

٧ – أهم الإيجابيات بالنسبة لمجال تعليم اللغة العربية أن الكتب مناسبة ، وأنها تتضمن تدريبات لغوية شاملة ومتنوعة ، وأن كتاب نماذج الأسئلة قضى على استخدام التلاميذ للكتب الخارجية ، وأن التأهيل الجامعى رفع من مستوى أداء المعلمين ، وأن الامتحانات تبعد التلاميذ عن دائرة الحفظ والاستظهار ، وتضعهم فى دائرة التفكير والنقد وإبداء الرأى والتذوق .

٨ – أهم السلبيات فى مجال تعليم اللغة العربية أن المعلمين فى حاجة إلى دورات تدريبية ترفع مستواهم فى التدريس والتقويم ، وتدربهم على التفاعل الناجح مع تلاميذهم ، ولابد من تقليل كثافة الفصول عن ستين تلميذا ؛ حتى يمكن متابعة التلاميذ ، كما أن أولياء الأمور – وخاصة فى المدارس الريفية – لا يعنيهم أن يتعلم أبناؤهم القراءة والكتابة وباقى فروع اللغة العربية ، بل يهمهم أن ينجح أبناؤهم فقط ، وينتقلوا من صف دراسى إلى صف دراسى أعلى ، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية عليا ، كما أن أولياء الأمور ليسوا متعاونين مع إدارات المدارس .

٩ – أهم الأهداف التى ينشدها الموجهون من زياراتهم الميدانية فى مجال اللغة العربية هو متابعة تنفيذ المناهج الدراسية فى مواعيدها ، والوقوف على مدى إتقان التلاميذ لمهارات اللغة العربية ، ومتابعة الامتحانات الفترية والنهائية .

وتتراوح الزيارات بين ثمانى زيارات فى العام الدراسى وست زيارات ، بواقع زيارة واحدة كل شهر ، وفى هذه الزيارات يتقابل الموجه مع ناظر المدرسة والمدرسين للوقوف على أحوال تعليم اللغة العربية من توزيع الجداول على المعلمين وأنصبتهم ومدى انسجامهم مع بعضهم البعض ومع إدارة المدرسة ، ثم متابعة تنفيذ المقررات الدراسية فى أوقاتها ، ومعرفة المستويات التعليمية للتلاميذ ، وأساليب التخطيط والتدريس والتقويم ، وتستغرق زيارة الموجه للفصل حصة كاملة أو حصتين على الأكثر .

١٠ – أهم الملحوظات التى يسجلها الموجه بعد زيارته للفصول ومقابلاته مع التلاميذ هى :

× ضرورة إحضار التلاميذ لكتاب اللغة العربية معهم يوميا لاستخدامه

داخل الفصل .

× العناية بالنطق والتشكيل الصحيح أثناء القراءة .
× الالتفات إلى الحفظ السليم للنصوص وللمفردات اللغوية .
× التشجيع على القراءة الحرة وتكوين مكتبات الفصول .
× الاهتمام بالأعمال التحريرية واستكمالها تبعا لما هو مطلوب من المعلم ، ومراعاة تصويب الخطأ .
× الإكثار من المناقشة الشفوية والتحدث باللغة الفصحى مع التلاميذ .
× الانتهاء من المقررات الدراسية فى مواعيدها .
× استكمال سجلات إعداد الدروس مع إثبات نماذج من الأسئلة بها ، والملخص السبورى .
× التشجيع على القراءة الصامتة وقياس مستويات الفهم وسرعته .
× توضيح أهداف الدرس فى صدر الموضوع الذى تم تحضيره ، وكذلك أفكار كل درس .
× العمل على زيادة نسبة النجاح ، والإكثار من تكليفهم الواجبات المنزلية ، وحل أسئلة النماذج .
× العناية بالتلاميذ الضعاف ، والإكثار من تدريبات القراءة والكتابة .
× الاهتمام بتشكيل المجموعات الدراسية ؛ لرفع مستوى تحصيل التلاميذ ، ولمنع الدروس الخصوصية .
× الاستعداد للمسابقات اللغوية مثل مسابقة الإلقاء ومسابقة الخط ، وأوائل الطلبة .
× المراجعة الجزئية لموضوعات المقرر الدراسى باقتطاع جزء من الحصة ، ووضع خطة للمراجعة النهائية .
× إعداد وسائل تعليمية هادفة من صنع التلاميذ ، والإكثار من استخدام وسائل الايضاح .

× ربط التلميذ بالأحداث الجارية فى التعبير مثل عيد الجيزة القومى ، وعيد الأم ، والإسراء والمعراج ، وشهر رمضان ، وكذلك فى أحاديث الصباح بالإذاعة المدرسية .

× استخدام دفتر المكتب ؛ ليكون صورة صادقة لمستويات التلاميذ ، واستخدامه للثواب والعقاب .

× المستوى اللغوى متدن ؛ ولذلك نوصى ببذل الجهد وتنبيه الأسرة للمشاركة فى المتابعة وبذل الجهد أيضا من أجل الأبناء .

١١ – أهم الخبرات التى أعجب بها الموجه عند قيامه بالتوجيه ، والتى تدل على كفاءة المعلم :

× إعداد كراسة للنشاط اللغوى يجمع فيها التلميذ صورا من الصحف والمجلات ، ويكتب تعليقا تحت كل صورة .

× إعداد معجم صغير على شكل (نوتة) يكتب فيه التلميذ الكلمات غير المألوفة ومعناها وجملة تدل على هذا المعنى .

× إلقاء التلاميذ للقصائد مع تمثيل المعنى ، أو غناء المحفوظات وإنشادها .

١٢ – معلمو اللغة العربية لا يستخدمون وسائل تعليمية ، اللهم إلا اللوحات التى تعبر عن المحفوظات أو جداول للقواعد النحوية ، وهم لا يستخدمون أنشطة لغوية غير الإذاعة المدرسية والصحف الحائطية .

١٣ – تقتصر أساليب التقويم التى يستخدمها المعلمون على الأسئلة التى تقيس التحصيل الدراسى .

١٤ – المعلمون ليسوا على دراية كاملة بالمهارات اللغوية ، فهم يركزون على استظهار التلاميذ للنصوص الشعرية والقواعد النحوية والمفردات اللغوية .

١٥ – تغلب طريقة الإلقاء على التدريس ، وتتسرب إليها طريقة المناقشة على شكل سؤال وإجابة ، وهى المناقشة التلقينية .

١٦ – أهم السلبيات التى تؤخذ على معلمى اللغة العربية فى الصف الخامس هى :

× انشغال المعلمين بالدروس الخصوصية أكثر من انشغالهم بمتابعة التلاميذ

في المدرسة .

× عدم العناية باستخدام اللغة الفصحى فى شرح الدروس .
× المهارات التدريسية والمهنية ضعيفة ؛ لأنهم لم يقرءوا فى مجال تدريس اللغة العربية كتابات حديثة أو نتائج بحوث علمية .
× عدم الاهتمام بالأنشطة اللغوية ، أو تكوين المكتبات فى الفصول ، أو تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة .
× استخدام طريقة الإلقاء ، والتحدث إلى التلاميذ بالشرح والتبسيط والتمثيل ، وحرمانهم من المشاركة والفعالية .

١٧ – التوجيهات اللازمة لتطوير تدريس اللغة العربية بالصف الخامس هى :

× تدريب المعلمين بصورة مستمرة على المهارات التدريسية الحديثة ، وأساليب المناقشة الناجحة مع التلاميذ .
× إلحاق باقى المعلمين ببرنامج تأهيل المعلمين الذين تشرف عليه كليات التربية ؛ حيث ثبتت فاعليته وأدى إلى تحسين كفايات المعلمين الذين تخرجوا فيه .
× توفير الوسائل التعليمية الحديثة فى المدرسة ، وإعداد المكتبات المدرسية وتزويدها بالقصص والكتب المناسبة للتلاميذ .
× الاهتمام بالأنشطة اللغوية وتخصيص الإمكانات المادية اللازمة لتوفيرها فى المدرسة ، واعتبار المشاركة فيها جزءًا من تقدير المعلم والمتعلم .
× توعية أولياء الأمور بضرورة متابعة أولادهم فى المنزل والتردد على المدرسة للمشاركة فى الوقوف على مستويات أبنائهم .

١٨ – التلاميذ يفضلون قراءة الكتب المدرسية ؛ لأنها شاملة متنوعة تتضمن الموضوعات المقررة التى يتم الامتحان فيها آخر العام الدراسى ، إلا أن هذا لا يمنعهم من الاستعانة بالكتب الخارجية قبيل الامتحان ؛ لاشتمالها على أسئلة متكاملة لامتحانات السنوات السابقة ، وبها تدريبات غير موجودة بكتاب المدرسة .

١٩ – لا توجد مكتبات مدرسية يمكن أن يتردد عليها التلاميذ ؛ لأن هذه المكتبات

تستخدم كفصول دراسية ، وقد تم فى بعض المدارس إنشاء مكتبات للفصول ، وهذه المكتبات يستعير منها التلاميذ بعض القصص أو الكتب .

٢٠ – الواجبات التى يطلبها معلم اللغة العربية من التلاميذ متنوعة بتنوع فروع اللغة العربية ، وتشمل هذه التكليفات :

× حفظ موضوعات النصوص الأدبية ، والكلمات غير المألوفة .
× قراءة الدروس كتعيينات قبل شرحها فى الفصل .
× إجابة الأسئلة التى فى نهاية كل درس من دروس اللغة العربية ، والتى يتضمنها كتاب المدرسة .
× كتابة موضوعات التعبير فى كراسة التعبير التحريرى .

٢١ – المعلمون لا يسمحون للتلاميذ بمناقشتهم ، ويكتفون بطرح بعض الأسئلة عليهم أثناء الشرح ، ويسمحون لهم بالسؤال فى حالة عدم فهم معنى كلمة من الكلمات ، أو عند إعراب كلمة أو ضبطها نحويا ، أو كتابة كلمة إملائيا . والتلاميذ يرددون عبارات لبعض المعلمين منها :

× أنت وكل ده وما فهمت ؟ تبقى غبى !
× اللى ما تعرفوش روح البيت وذاكره .
× يا بنى ممكن تسأل فى المجموعة ، سجل اسمك فى المجموعة (المجموعات الدراسية بديل للمدرس الخصوصى إلا أنها أقل تكلفة ، وتقدم تحت إشراف المدرسة) .
× خلى بابا يجبلك مدرس خصوصى تسأله .
× اللى مش فاهم يعاقب (العقاب بدنى بالضرب) .

٢٢ – تتنوع المساعدة التى تقدم للتلاميذ أثناء إعداد الواجبات المنزلية ؛ لتشمل :

× الاعتماد على الإجابات الموجودة فى الكتب الخارجية .
× الأم أو الأب أو الأخوة الأكبر سنا .
× المدرس الخصوصى .

وقد ذكر اثنا عشر تلميذا أى بنسبة ٤٠٪ من عدد تلاميذ العينة أنهم

يعتمدون على أنفسهم فى إعداد الواجبات المنزلية .

٢٣ – يعجب التلاميذ فى معلمى اللغة العربية جملة صفات أهمها :

× شرح الدروس تفصيليا وإعادة الشرح مرة ثانية .

× الضحك والتسامح والابتسام مع التلاميذ .

× العدل فى التعامل مع التلاميذ خاصة عند توزيع الأسئلة .

× متمكن من المعلومات ، ويمتلك معلومات كثيرة متنوعة .

× إعطاء أمثلة سهلة وكثيرة على القاعدة .

× الحث على الصدق والأمانة والاحترام والتسامح .

وما لا يعجب التلاميذ فى معلم اللغة العربية ما يأتى :

× عدم وضوح الشرح والتحدث بسرعة .

× عدم التمكن من الدرس ، والخطأ فى الشرح والتمثيل .

× كثرة الغياب .

× عدم وجود نظام فى الفصل (كل واحد يعمل اللى هو عايزه) .

× استخدام العقاب والضرب بالعصا على اليدين والرجلين .

× تكليف التلاميذ واجبات كثيرة ومتنوعة وعدم تصحيحها .

× يميز بين التلاميذ على أساس الالتحاق بمجموعات دراسية أو دروس خصوصية .

× التفوه بألفاظ نابية لمن لا يفهم .

٢٤ – حصة اللغة العربية التى لا يفضلها التلاميذ هى حصة القواعد ؛ لأن النحو صعب ، ولأن القواعد تحتاج إلى حفظ ، ولأن الفهم يحتاج إلى جهد كبير .

٢٥ – التلاميذ الذين يشتركون فى النشاط المدرسى ست تلاميذ ، أى بنسبة ٢٠٪ ، وهم مشتركون فى الإذاعة المدرسية والإلقاء والصحافة المدرسية .

ملامح واقع تعليم اللغة العربية

تشكل الدراسة الوصفية التحليلية لواقع تدريس اللغة العربية فى الصف الخامس جانبا مهما من جوانب الدراسة ، حيث تعنى برصد الواقع التدريسى من خلال أدوات موضوعية تمثلت فى أدلة مقابلة المعلمين والموجهين والنظار والتلاميذ ، كما أنها امتدت لتشمل رصد ما هو مسجل فى كراسات تحضير الدروس اليومية للمعلمين ، وما هو متضمن فى سجل الزيارات المدرسية ، ثم الأعمال التحريرية التى يمارسها المتعلمون بتوجيه من المعلمين داخل الفصل الدراسى .

ويمكن وضع صورة توضح الخطوط العامة التى تحكم واقع تعليم اللغة العربية من خلال هذه الدراسة الوصفية السابقة ، بحيث نصل إلى مجموعة من الملامح تشكل فى مجملها هذا الواقع التدريسى كما يلى :

أولا : الاقتصار فى إعداد دروس اللغة العربية على كتاب التلميذ بدرجة كبيرة ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يكتفون بالاطلاع على كتاب التلميذ عند إعداد دروسهم إلى ٧٠٪ ، كما أن نسبة أخرى من المعلمين تصل إلى ٢٠٪ يعتمدون على كراسات التحضير الخاصة بهم أو بزملائهم فى السنوات السابقة . أما المعلمون الذين يربطون دروسهم بالأحداث الجارية التى تنشرها الصحف اليومية والمجلات والإذاعتان المسموعة والمرئية ، والذين يستخدمون مراجع علمية ومعاجم لغوية فإن نسبتهم تقف عند ١٠٪ .

وهذا الاقتصار على كتاب التلميذ ، وكراسات التحضير السابقة يجعل دروس اللغة العربية غير مرتبطة ببيئة المتعلم بدرجة كبيرة ، كما أنه لا يسمح للمتعلم حينئذ أن يتصل بالثقافة الشائعة فى مجتمعه وبيئته التى يعيش فيها ولا بالمواقف الوظيفية والممارسات اللغوية المختلفة التى تمتلىء بها بيئة المتعلم ، فتصبح الممارسات اللغوية التى يتعلمها داخل جدران المدرسة بعيدة عن تلك الممارسات التى يعيشها في بيئته ومجتمعه .

ثانيا : استخدام المعلمين لأسلوب تعيين الدروس للتلاميذ مسبقا قبل شرحها

ودراستها فى الفصل حظى بنسبة ٦٠٪ لدى المعلمين . وقد تنوعت أساليب التعيينات وأساليب متابعتها ، الأمر الذى يكسب المتعلم قدرا من الاعتماد على نفسه فى إعداد دروسه ، كما أنه ساعده على التفاعل الجيد مع زملائه ومعلمه أثناء المناقشة ، ويكسبه الإيجابية والقدرة على المشاركة والتفاعل بالإجابة عن أسئلة المعلم أو بإبداء الرأى .

ثالثا : عدم الالتفات إلى أهداف الدرس وتحديدها تحديدا سلوكيا وصلت نسبته إلى ٨٠٪ لدى المعلمين ، ومرد ذلك لديهم أن تحديد الأهداف فى بداية الدرس ليست لها قيمة عملية ، أو أنهم لا يعرفون كيف يحددون الأهداف ، أو يصوغونها صياغة سلوكية ، ولا يعرفون مصادرها أو أنواعها .

وهذا الأمر يشير إلى أن هناك عشوائية فى التدريس ، وأنه فى غيبة موجهات التدريس ، وفى غيبة معرفتنا بالسلوك المتوقع تحقيقه لدى المتعلمين فى نهاية الحصص الدراسية تصبح عملية التدريس إجراءات غير واضحة ، وغير هادفة لدى المعلم والمتعلم معا .

رابعا : تنوع الأسئلة لتشمل الأسئلة الشفوية والتحريرية ، وأسئلة المقال ، والأسئلة الموضوعية ، واعتماد المعلمين على كتاب التلميذ وكتاب نماذج الأسئلة ، إضافة إلى إعدادهم لأسئلة أخرى – أمر جيد يعكس اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتقويم باعتباره مدخلا لتطوير التعليم .

غير أن فحص هذه الأسئلة التى يضعها المعلمون تشير إلى عدم العناية بنوعيتها ؛ حيث اتضح أنها أسئلة تقيس ثقافة الذاكرة ، وتهتم بمستويات التذكر والفهم السطحى (العام والتفصيلى) دونما الالتفات إلى المستويات العقلية العليا من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم بحيث تحقق أهداف التطوير الحالية ونقل المتعلم من مستوى التحصيل الآلى إلى مستوى التفكير والنقد وابداء الرأى والتذوق والإبداع .

خامسا : الاهتمام بإعداد وسائل تعليمية من ناحية المعلم والمتعلم لزيادة فاعلية عملية التدريس وتثبيت المهارات ، وتكوين الميول الموجبة – ملمح جيد من ملامح تدريس اللغة العربية . خاصة أن تنوع هذه الوسائل ومناسبتها لموضوع الدرس

وعرضها فى الوقت المناسب أمور جيدة تيسر الجهد المبذول فى التحصيل لدى المعلم والمتعلم .

سادسا : قلة استخدام مواد تعليمية إضافية بجانب كتاب التلميذ أمر يحتاج إلى تدعيم من الإدارة المدرسية والتوجيه ، خاصة وأن أكثر من نصف عدد المعلمين ٦٠٪ لا يستخدمون مواد تعليمية إضافية لإثراء الموقف التعليمى بسبب عدم معرفتهم بالمواد التعليمية اللازمة للدرس والمناسبة له ، أو صعوبة الحصول عليها من مكتبة المدرسة ، أو من إدارة المدرسة ؛ لعدم وجود ميزانية خاصة بذلك .

سابعا : الاقتصار على حل التدريبات كواجبات منزلية ، الذى حظى بنسبة ٧٠٪ لدى المعلمين يشير إلى فقر فى الأدوار والأنشطة التى يحددها المعلمون لتلاميذهم عقب الانتهاء من الدروس اليومية ، ويحرمهم من ممارسة الكثير من الأنشطة اللغوية على مستوى المكتبات العامة خارج المدرسة ، أو الاتصال بالمواد الثقافية الشائعة فى البيئة من صحف ومجلات وإذاعة مسموعة أو مرئية ، أو المشاركة فى النشاط المدرسى ، أو إنتاج الوسائل التعليمية ، ويجعل العملية التعليمية محصورة بين دفتى الكتاب المقرر .

أما الأنشطة والأدوار التى يطلب المعلمون من التلاميذ القيام بها داخل المدرسة فكثيرة ومتنوعة ، وهى فى جملتها مرتبطة بفاعلية المتعلم ، وتنشيطه ، وتدريبه على التعامل الناجح مع زملائه ، وممارسة اللغة العربية خارج الفصل وداخله استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة وفى مواقف حية وظيفية .

ثامنا : عدم معرفة المعلمين للمهارات اللغوية التى يعملون على إكسابها للمتعلمين ملمح من ملامح تعليم اللغة العربية بالصف الخامس ؛ حث اتضح أن ٧٥٪ من المعلمين لا يعرفون المهارات اللغوية اللازمة لتعليم اللغة العربية ، وهذا يعنى عدم الوعى بغاية كل درس من دروس اللغة العربية ، وأن الإجراءات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية للتدريس غير موجهة ، وأنها عشوائية لا تسعى لإكساب المتعلمين مهارات لغوية محددة فى كل درس من دروس اللغة العربية .

تاسعا : إهمال تهيئة التلاميذ أو إعدادهم نفسيا للدرس الجديد سمة تغلب على

سلوك المعلمين ، فقد اتضح أن ٨٠٪ من معلمى اللغة العربية يدخلون إلى الدرس مباشرة دون تهيئة التلاميذ . الأمر الذى يفقد التلاميذ معايشة الدرس والاندماج فيه أو المشاركة بفاعلية وكفاءة ، كما أنه يكلف المعلم جهدا أكبر فى التأثير على التلاميذ وجعلهم يعيشون الموضوع الذى يدرسونه .

عاشرا : أدوار معلمى اللغة العربية مع تلاميذهم داخل المدرسة أدوار نمطية تقليدية ؛ حيث تقتصر على الشرح والتبسيط والتفسير والإلقاء والقراءة الجهرية . وقد امتلك هذه الأدوار ٨٠٪ من المعلمين . أما تهيئة الظروف داخل الفصل لتنمية المتعلمين وإتاحة الفرص أمامهم للمناقشة وإبداء الرأى والتعليل والتمثيل وممارسة الأنشطة فأمور لا تعرفها مدارس التعليم الأساسى حتى الآن .

حادى عشر : التمييز بين التلاميذ داخل الفصل بحسب مستوياتهم التحصيلية ملمح من ملامح تدريس اللغة العربة بالتعليم الأساسى ؛ حيث ظهر تدعيم سلوك المتفوقين عن طريق إسناد الأدوار العلمية إليهم وإثابتهم ماديا ومعنويا ، أما التلاميذ الضعاف فقد اتضحت العناية بهم إلى حدّ ما تعليميا وإيجاد صيغة للتعاون بين المدرسة والمنزل بشأن تخصيص نوع من العون التعليمى والمتابعة الجادة لرفع مستواهم التعليمى . وهذا السلوك التمييزى فى التدريس يرجع إلى إدارة المدرسة ومتابعة السادة الموجهين ، ودخوله كجزء من تقويم سلوك المعلم فنيا وإداريا .

ثانى عشر : الحرية الممنوحة للمتعلمين داخل الفصل ضئيلة جدا ، ولا تصل إلى سؤال المتعلم عما لا يفهم ، والتشدد وعدم السماح حتى بالحركة ، والعقاب اللفظى والبدنى والتوبيخ أمور شائعة لدى ٧٠٪ من المعلمين ، مما ينفر التلاميذ من المدرسة ، ويجعلهم يخرجون صائحين مهللين ومسرعين عندما يدق جرس انتهاء اليوم الدراسى . كما أن هذا السلوك غير المتسامح وغير المشجع لا يساعد على تنمية سلوك التفكير العلمى أو السلوك الناقد ، بل إنه يقتل الإبداع لدى المتعلمين الممتازين .

ثالث عشر : التلاميذ لا يستعينون بالكتب الخارجية بنسبة ٨٠٪ على اعتبار أن كتاب اللغة العربية يتضمن مجموعة كبيرة من التدريبات اللغوية الشاملة والمنوعة ، كما أن وزارة التربية والتعليم قدمت للتلاميذ كتاباً آخر يتضمن نماذج من الأسئلة

والإجابات النموذجية جعل التلاميذ والمعلمين يستغنون عن الكتاب الخارجى تماما .

رابع عشر : الكتاب المدرسى (كتاب التلميذ) يساعد المتعلم فى الاعتماد على نفسه حيث يقدم له الشروح والتفسيرات ومواطن التذوق والتدريبات والأسئلة المتدرجة ، كما يزوده بالثروة اللغوية النشطة والمعلومات اللغوية الأساسية والمناسبة ، أما الكتاب الخارجى فهو صورة مختصرة من كتاب التلميذ ، وفيه حل للتدريبات التى يتضمنها كتاب التلميذ ؛ ولذلك فهو يحرم التلميذ من التفكير فى حل التدريبات ، ويصنع التلميذ الآلى المبرمج ، ويقتل التذوق والإبداع لدى التلاميذ ، ويعودهم على الحفظ والاستظهار والكسل العقلى .

خامس عشر : دروس اللغة العربية ترتبط ببيئة المتعلم ، فالمعلمون يستقون أمثلتهم من البيئة ، ويستغلون الأحداث الجارية فى التدريب على التعبير ، ويزودون التلاميذ بقيم خلقية وبيئية مثل النظافة ، والمحافظة على المساحات الخضراء ، والرحمة فى معاملة الحيوانات ، والوقاية من الأمراض المتوطنة .

سادس عشر : اللغة العامية هى لغة التدريس ، وليست اللغة الفصحى التى تستخدم كلغة للكتابة والقراءة وليست للحديث ؛ لأن المعلمين لا يتقنون التحدث بها ، والتلاميذ ليسوا قادرين على استخدامها فى الحديث بطلاقة ، فهم لا يتدربون على إنتاج اللغة واستخدامها .

سابع عشر : يقف مفهوم القراءة فى الصف الخامس من التعليم الأساسى عند مستوى فك الرموز المكتوبة والفهم السطحى (الأفكار العامة والتفصيلية) ، ولا يتعدى ذلك إلى مستوى الفهم العميق أو النقد أو التذوق أو إبداء الرأى أو حل المشكلات ، ويدور درس القراءة فى دائرة : قم ، اقرأ ، اجلس .

ثامن عشر : درس المحفوظات غايته الفهم والاستظهار ، ولا يمتد إلى مستوى التذوق الأدبى ومعرفة ما فيه من جمال فى اللفظ أو العبارة ، وما فيه من جمال فى التصوير أو التعبير .

تاسع عشر : القواعد النحوية تدرس فى ظلال القراءة ؛ حيث إن كتاب

التلميذ ربط بين القواعد والقراءة تكامليا ، غير أن حفظ القاعدة النحوية هدف أساسى فى دروس القواعد فى مدارسنا . وطريقة التدريس تتأرجح بين الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية ، والتدريبات ليست لها حظ وافر فى الحصة ، بل فى الواجبات المنزلية .

عشرون : الأحداث الجارية هى محور دروس التعبير ، ولا يمتد التعبير إلى المجالات الوظيفية الشفوية والكتابية التى يمارسها المتعلم فى حياته العملية خارج المدرسة . كما أن تصويب التعبير يقف عند حدود أخطاء النحو والإملاء ، ولا يتعدى ذلك إلى التدريب على مهارات التعبير الكتابى ، كما أن التعبير الشفوى ليس له نصيب كبير من دروس التعبير ، فى الصف الخامس .

الحادى والعشرون : درس الإملاء تحكمه فلسفة اختبارية لا فلسفة تعليمية ، فالتلاميذ يكتبون ما يملى عليهم ، ثم يصحح ، وتصوب الأخطاء ، دون وضع خطة علاجية للأخطاء الشائعة ، أو التدريب على مهارات إملائية غير الهمزات والألف اللينة والكلمات المهجورة التى لا يستخدمها التلاميذ فى حياتهم اللغوية .

الثانى والعشرون : تدريس الخط يخضع للتكرار الآلى على رسم الحروف والكلمات ، دون الالتفات إلى وضع برنامج للتدريب على كل حرف على حِدَةٍ أو بحسب مجموعات الحروف المتشابهة ، أو على أساس التعليم الفردى الإرشادى .

الثالث والعشرون : متابعة النظار والموجهين لدروس اللغة العربية تتسم بالجدية والاستمرارية . غير أنها تفتقد الإرشاد إلى أساليب التعليم اللغوى الحديثة ، أو تزويدهم بالخبرات التعليمية الناجحة ، بل إنها أشبه ما تكون بنقولات محفوظة يتم تكرارها وكتابتها فى سجلات الزيارات المدرسية ؛ ليوقع عليها المعلمون بالعلم ، وأهم ما فيها الالتزام بإنهاء المقررات الدراسية فى مواعيدها المحددة ، والاهتمام بكراسات تحضير الدروس ، وبالأعمال التحريرية للتلاميذ .

الرابع والعشرون : المكتبات المدرسية لا وجود لها بكثرة فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، وقد تم استغلال قاعات المكتبة كفصول دراسية لوجود نقص فى الأبنية المدرسية .

الخامس والعشرون : نتائج التلاميذ فى اللغة العربية متدنية (أقل من ٦٥٪) ، وبعض التلاميذ لا يستطيعون القراءة أو الكتابة مستقلين وهم فى الصف الخامس .

السادس والعشرون : معظم أولياء الأمور ليسوا متعاونين مع إدارات المدارس ، وهم لا يشجعون أبناءهم على ممارسة الأنشطة المدرسية ؛ لأنها مضيعة للوقت فى نظرهم ، كما أن معظمهم لا يعنيهم أن يتعلم أولادهم بقدر ما يعنيهم نجاح أولادهم فى الامتحان والانتقال إلى صف دراسى أعلى .

السابع والعشرون : معلمو اللغة العربية منشغلون بإعطاء الدروس الخصوصية ، ولا يستخدمون اللغة الفصحى فى محادثتهم مع التلاميذ ، وكفاياتهم التدريسية تحتاج إلى تدريب ، كما أنهم مولعون بطريقة الإلقاء والمحاضرة ، ويستخدمون العقاب اللفظى والبدنى مع تلاميذهم .

توصيات الدراسة

هذه المجموعة من التوصيات تم الحصول عليها من مقابلات المعلمين والقيادات التعليمية (النظار والموجهين) ، كذلك من خبرة الباحث باعتباره خبيرا فى تعليم اللغة العربية ، ومشاركا فى إعداد أهدافها وكتبها وتقويمها وتدريب معلميها .

ويمكن عرض هذه التوصيات على ضوء نتائج الدراسة الحالية كما يلى :

١ — عقد دورات لتدريب المعلمين على تحديد الأهداف التدريسية ، وكيفية صياغتها صياغة سلوكية ، وتطبيق ذلك على بعض دروس اللغة العربية ، مع مراعاة أن يستغرق التدريب جميع فروع اللغة العربية .

٢ — عقد ورش عمل لتزويد المعلمين بالمستويات المعرفية اللازمة لصياغة الأسئلة ، وهى مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ، وتدريبهم أيضا على صياغة الأسئلة الموضوعية بأنماطها المختلفة .

٣ — إلحاق معلمى اللغة العربية ببرنامج تأهيل المعلمين الذى تشرف عليه كليات

التربية ووزارة التربية والتعليم .

٤ – تدريب معلمى اللغة العربية على تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية اللازمة لدروس اللغة العربية بالصف الخامس .

٥ – عقد ندوات لتوعية أولياء الأمور بواجباتهم التعليمية نحو أبنائهم . وكيفية إقامة علاقات طيبة بين المدرسة وأولياء الأمور ، مع بيان أهمية النشاط المدرسى للمتعلم .

٦ – تدريب المعلمين على كيفية عقد مناقشات استنتاجية ، وكيفية صياغة المواد اللغوية فى صورة مشكلات تعليمية ، وكيفية توزيع الأسئلة بين المتعلمين .

٧ – تدريبَ القيادات التعليمية على كيفية تحقيق العلاقات الإنسانية السليمة بين المعلمين والمتعلمين ، وإشاعة جو من المحبة والتسامح والتعاون والحرية داخل الفصل .

٨ – تدريب المعلمين على سلوك تنمية الميول القرائية ، وغرس عادة التردد على المكتبات العامة المدرسية وكيفية التعامل مع المكتبة والكتاب .

٩ – تزويد المعلمين بخريطة بالمهارات اللغوية اللازمة لتعليم اللغة العربية عبر مرحلة التعليم الأساسى وكيفية تنمية هذه المهارات .

١٠ – إعداد دليل معلم لكتاب اللغة العربية بالصف الخامس يوضح أهداف هذه المادة الدراسية ، وكيفية إعداد المواد التعليمية التى يتضمنها الكتاب ، وطرائق التدريس المناسبة ، والمهارات اللغوبة وكيفية تنميتها ، والوسائل التعليمية ، والأنشطة ، وأساليب التقويم وأدواته . وأهم المراجع التى تفيد المعلم .

قـائمة المـلاحـق

١ – دليل المقابلة مع معلمى اللغة العربية

×× **بيانات عامة :**

× اسم المعلم / المعلمة :

× المؤهل الدراسى وتاريخه :

× الدورات التدريبية التى حضرتها :

×× **بيانات خاصة بعملية التدريس :**

مرحلة الإعداد للدرس

١ – ما المصادر التى تعتمد عليها فى إعداد دروسك ؟

٢ – كيف يتعرف تلاميذك الدرس الجديد مسبقا ؟

٣ – ما طريقتك فى تحديد أهداف الدرس ؟

٤ – ما نوع الأسئلة التى تستخدمها فى الفصل الدراسى ؟ وما مصادرها ؟

٥ – ما الوسائل التعليمية التى تجهزها لدرسك ؟ ومتى تستخدمها ؟

٦ – ما المواد التعليمية الإضافية التى تستخدمها إضافة إلى كتاب التلميذ ؟

٧ – ما الأدوار والأنشطة التى تحددها لبعض التلاميذ عقب الانتهاء من الدرس ؟

٨ – ما المهارات اللغوية التى يتم الالتفات إليها عند تخطيط دروس اللغة العربية ؟

مرحلة تنفيذ الدرس

ما الإجراءات والخطوات التى تتبعها فى تدريس :

(القراءة / القواعد / التعبير / المحفوظات / الإملاء / الخط) ؟

١ – كيف تمهد لدرسك عادة ؟

٢ – هل تحدد مع تلاميذك أهداف الدرس فى بداية الحصة ؟ وكيف يتم ذلك ؟
٣ – ما الأنشطة المحددة التى تطلب من تلاميذك القيام بها فى كل درس ؟
٤ – ما الأدوار والأنشطة التى تمارسها عادة فى درسك ؟
٥ – كيف تجعل تلاميذك مشاركين فى الدرس ؟
٦ – كيف توزع أسئلتك على التلاميذ ؟
٧ – هل تهتم بالتلاميذ المتفوقين ؟ وكيف ؟
٨ – هل تهتم بالتلاميذ الضعاف ؟ وكيف ؟
٩ – ما حدود الحرية التى تمنحها لتلاميذك فى المناقشة ؟
١٠ – هل تستعين فى دروسك بالكتب الخارجية ؟ ولماذا ؟
١١ – ما الدور الذى يؤديه كتاب التلميذ فى درسك ؟
١٢ – ما علاقة دروسك بالبيئة التى يعيشها التلميذ ؟
١٣ – هل تسمح للتلاميذ باستخدام اللغة العربية الفصحى فى التحدث ؟ وهل تستخدمها أنت ؟

مرحلة تقويم الدرس

١ – متى تصحح الكراسات ؟ وكيف ؟
٢ – متى تصوب أخطاء التلاميذ فى درس اللغة الشفوية : (القراءة / القواعد / التعبير الشفوى / المحفوظات) ؟
٣ – ما مصادر الأسئلة التى تلقى على التلاميذ ؟
٤ – كيف تتصرف إزاء الأخطاء التى تشيع بين التلاميذ ؟
٥ – ما نوع الواجبات المنزلية التى تكلف تلاميذك إياها ؟ وما دورك حيال هذه الواجبات ؟

٢ – دليل المقابلة مع موجهى اللغة العربية

×× **بيانات عامة :**

× اسم الموجه أو الموجهة :
× المؤهل الدراسى وتاريخه :
× الدورات التدريبية التى حضرتها :

×× **بيانات خاصة بالتوجيه :**

١ – ما الأهداف التى تنشدها من خلال زيارتك للمدرسين والمدرسة ؟
٢ – كم زيارة تقوم بها للمعلم فى الفصل طوال العام الدراسى ؟ وماذا تفعل فى هذه الزيارات ؟ وكم من الوقت تستغرق الزيارة ؟
٣ – ما الملحوظات التى تشيع عند كتابة تقرير عن زيارتك لمعلمى اللغة العربية فى الصف الخامس ؟
٤ – ما أهم الخبرات التى أعجبت بها عند قيامك بالتوجيه ، والتى تدل على كفاءة معلم اللغة العربية ؟
٥ – ما رأيك فى استخدام معلمى اللغة العربية للوسائل التعليمية ؟
٦ – هل يستخدم معلم اللغة العربية أنشطة لغوية لتحقيق أهداف اللغة العربية ؟ ما هى ؟
٧ – ما رأيك فى أساليب التقويم التى يستخدمها معلم اللغة العربية ؟
٨ – كيف يجعل المعلم المتعلم مشاركا وفَعَّالاً فى دروس اللغة العربية ؟
٩ – ما المهارات اللغوية التى يركز عليها المعلمون فى دروس اللغة العربية ؟
١٠ – ما طرائق التدريس التى يكثر استخدامها فى تعليم الفروع اللغوية ؟
١١ – ما أهم السلبيات التى تؤخذ على معلمى اللغة العربية فى تدريس اللغة العربية فى الصف الخامس ؟
١٢ – ما توجيهاتك لتطوير تدريس اللغة العربية فى الصف الخامس ؟

٣ – دليل المقابلة مع ناظر المدرسة

×× **بيانات عامة :**

× اسم الناظر / الناظرة :
× المؤهل الدراسى وتاريخه :
× الدورات التدريبية التى حضرها :

×× **بيانات خاصة بالعملية التعليمية :**

١ – كم مرة تزور معلمى اللغة العربية فى الصف الخامس طوال العام الدراسى ؟
٢ – ما الانطباعات التى تخرج بها من زيارة مدرسى اللغة العربية ؟
٣ – ما الأنشطة اللغوية التى توفرها المدرسة للتلاميذ ؟
٤ – كيف تشجع المدرسة المعلمين والطلاب على المشاركة فى الأنشطة اللغوية ؟
٥ – ما الوسائل التعليمية التى توفرها المدرسة لتزيد من فاعلية معلمى اللغة العربية ؟
٦ – كيف تشجع المدرسة تلاميذها على التحدث باللغة الفصحى ؟
٧ – ما دور المكتبة فى العملية التعليمية فى مجال اللغة العربية ؟
٨ – إلام تشير نتائج التلاميذ فى امتحانات اللغة العربية بالصف الخامس ؟
٩ – ما أهم الملحوظات الإيجابية والسلبية التى يذكرها السيد ناظر المدرسة على التعليم اللغوى ؟

٤ – دليل مقابلة تلاميذ الصف الخامس

١ – أى الكتب تفضل قراءته : الكتب المدرسية أم الكتب الخارجية ؟ ولماذا ؟
٢ – هل تذهب إلى المكتبة المدرسة ، أو مكتبة أخرى ؟ ولماذا ؟
٣ – ما الواجبات التى يطلب منك معلم اللغة العربية القيام بها ؟
٤ – كيف يشرح المعلم الدروس الآتية : (القراءة / القواعد / التعبير /

المحفوظات / الإملاء / الخط) ؟
٥ – كم مرة ناقشت معلمك ؟ وماذا قلت ؟
٦ – ما الذى يساعدك فى إعداد واجباتك المنزلية ؟
٧ – ماذا يعجبك فى معلم اللغة العربية ؟ وماذا لا يعجبك فيه ؟
٨ – ما حصة اللغة العربية التى لا تفضلها من الحصص الآتية :
(القراءة / القواعد / التعبير / المحفوظات / الإملاء / الخط) ولماذا ؟
٩ – ما النشاط المدرسى الذى تشترك فيه ؟ وماذا تفعل فى هذا النشاط ؟
١٠ – كيف يشجع معلمك التلاميذ المتفوقين ؟
١١ – كيف يساعد المعلم التلاميذ الضعاف فى اللغة العربية ؟
١٢ – هل يستخدم المعلم الكتاب المدرسى فى الفصل ؟ وكيف ؟ وهل يستخدم وسائل أخرى غير الكتاب المدرسى ؟ ما هى ؟

* * *

الفصل الخامس

تنمية مهارات التذوق الأدبى
لدى تلاميذ الصف الخامس (*)

يتجه الخيال فى الإبداع الأدبى من الكل إلى التفاصيل الجوهرية ، ومن التفاصيل الجوهرية إلى الكل ، فالأديب يتجه إلى التفاصيل الجوهرية بعد أن يتصور الكل فى ذهنه ، واختيار كلمة بعينها أو عبارة بعينها لتؤدى المعنى المقصود يوجه القارىء الذى يستطيع بعملية (إغلاق جشطلتى) أن يكمل النمط التام .

وتولد الأعمال الفنية تذوقا على شكل استجابة انفعالية ، وخلق مزاج هو خبرة وجدانية ، أكثر تعقيدا من الإحساس بالاستلطاف أو عدمه ، وأقل تعقيدا وأقل عمقا من الانفعال . والتذوق فى جوهره خبرة تأملية جمالية ، تتكون من الاستمتاع بالجوانب السيكولوجية المختلفة .

ويعرف الحكم الجمالى بأنه القدرة على إدراك الصفة الجمالية الكامنة فى أية علاقة بين العناصر داخل أى تنظيم ، ولا يقتصر الأمر على مجرد تطبيق قواعد ، لكن القدرة على الحكم تنمو مع السن والخبرة .

ويهدف درس الأدب فى أغراضه الكبرى إلى تكوين الذوق الأدبى فى نفوس التلاميذ ، حتى يتجلى ذلك فى تعبيرهم ، ويكون ذريعة إلى حملهم على مواصلة القراءة فى أوقات فراغهم ، وتقويم اللسان ، وتعويد التلاميذ حسن الإلقاء والكتابة والقدرة على النقد الصحيح ، ولكن ما هذا الذوق الأدبى الذى ينبغى أن يربيه مدرسو العربية ؟ وما ذلك الذوق العربى الذى يجب عليهم أن يكونوه ؟

ويكتفى كثير من المدرسين بترديد اصطلاح التذوق الأدبى دون أن يعنوا

(*) نالت هذه الدراسة جائزة البحوث الممتازة لجامعة عين شمس لسنة ١٩٩٠ .
المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى ، تنشئته ورعايته ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ١٩٩٠ .

بتحليله والوقوف على مدلول واضح له . وربما كان السبب فى عدم تحديد مدلول هذا الاصطلاح راجعا إلى طبيعة الذوق وعدم قابليته للانضباط ، وربما كان مرجعه إلى اختلاف المدارس الفنية فى إدراك حقيقة الخلق الفنى ، أو إلى غير ذلك من أسباب . إن كلمة التذوق الأدبى وحدها تعين المدرس الذى يحرص على أداء مهمته بنجاح وتحقيق الغاية من تدريس الأدب ، بحيث تنظم جهودهم وتوفر وقتهم .

ومعنى ذلك أن هناك اختلافا فى إدراك التذوق الأدبى ، فهناك من يعرفه بأنه إحساس القارىء ، أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب ، وهناك من يعرفه بأنه نوع من السلوك ينشأ من فهم المعانى العميقه فى النص الأدبى ، والإحساس بجماله وأسلوبه ، والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة . وهناك من يعرفه بأنه انفعال يدفع الفرد إلى الإقبال على القراءة أو الاستماع فى شغف وتعاطف ، وإلى تقمص الشخصيات التى فى الأثر الأدبى ، وإلى المشاركة فى الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية التى يصورها الأديب ، وإلى السير معه فى تأليفه مقدرا خطته وأساليب تعبيره ، وهناك من يعرفه بأنه سلوك يعبر به القارىء أو السامع عن فهمه للفكرة التى يرمى إليها النص الأدبى ، وللخطة التى رسمها للتعبير عن هذه الفكرة ، ومشاركة فى الحياة التى تجرى فيه ، وتأثره بالصور البيانية التى يحويها ، وإحساسه بالواقع الموسيقى لألفاظه وتراكيبه ، وتفطنه إلى عباراته المبتكرة ، وقدرته على التمييز بين جيده ورديئه .

وهذه التعريفات متشابهة على وجه التقريب . فهى تدعو إلى الاهتمام بثلاثة جوانب : معرفى ووجدانى ومهارى ، وهى جوانب تعليمية جديرة بالاهتمام معا ، وتستحق أن يسعى المعلم لتحقيقها من خلال الفنون النثرية والشعرية فى مراحل التعليم المختلفة بدءاً بالمرحلة الأولى ؛ حتى نغرس فى تلاميذها هذا الإحساس الجمالى باللغة ؛ حتى نرقيه وننميه فى المراحل التعليمية التالية ، على أن نراعى فى ذلك المستوى المناسب لقدرات الأطفال وحاجاتهم .

إن التذوق الأدبى يساعد الطفل على أن يكون إيجابيا نشطا يشعر بقيمة الشعر فى حياته ، يفهم ويحس برابطة وجدانية بين النص الأدبى وبين نفسه ، إن التذوق الأدبى يجعل المتعلم قادرا على استعمال ألفاظ اللغة بوضوح ودقة فى التفكير والتعبير .

إن إثارة الطفل للتذوق الأدبى فى الطفولة المتأخرة تحتاج إلى أن نشجعه على الغناء المصحوب بالحركات ، وإسماعه الكثير من الشعر والقصص الجيد ، وإتاحة الفرصة أمامه للقراءة الأدبية عن عوامل جديدة غريبة ، وعرض الصور المعبرة عن النصوص الأدبية ، شريطة أن تكون ملونة ومسطوراً بها الأبيات الشعرية التى عبرت عنها الصورة بخط واضح ، وخلق جو من المنافسة فى الحفظ والتعبير حركيا عما حفظ ، وأن يقرأ التلميذ قراءة معبرة عن الانفعالات والمعانى لتوسيع دائرة خبراته ولمشاهدة جمال الطبيعة فى أشكالها وألوانها وأصواتها وحركاتها وتنوعها ، أو الحديث عن رحلات ومشاهدة أفلام تسجيلية عن البحار والأنهار والمحيطات والزروع والأشجار والثمار والطيور والحيوانات بألوانها وأحجامها وأشكالها وأنواعها . وما يرتبط بكل ذلك من كلمات وتعبير وأسماء للأصوات فى تراكيب سارة ممتعة .

بيد أن مدارسنا تجعل الغاية من دراسة الشعر فى المرحلة الأولى من التعليم الحفظ والاستظهار ، وتسمى دروس الشعر العربى « بالمحفوظات » ؛ ولذلك تجد القليل من الأطفال هم الذين يستمتعون بالشعر ، والمدرسة تقتل الذوق الشعرى عند الأطفال ؛ حيث يقدم الشعر بطريقة الخطابة والإلقاء ، فالمدرس يقرؤه بطريقة مصطنعة ومفتعلة وبأسلوب غير طبيعى ، أو هو يهتم بالتفصيلات الكثيرة فى تحليل الشعر ، مما يعوق استمتاع الأطفال به . (على الحديدى ١٩٨٦ ، ص ٢٠٩) .

وما زالت المشاهدات اليومية عبر دروس المحفوظات فى مرحلة التعليم الأساسى تؤكد الاتجاه السلبى للتلاميذ حيال الشعر الذى يقدم لهم ، وتعثرهم فى فهمه وتذوقه . كما أن الدراسات التى تناولت شعر الأطفال قليلة ، ولم تلتفت إلى تنمية هذه التذوق الأدبى لدى التلاميذ فى الصف الخامس (حسن شحاته ١٩٨٩ ، ص ١٣٢) أضف إلى ذلك كله أن النمط الفكرى السائد فى مدارسنا هو الحفظ والتلقين والاستيعاب ، مما أضعف روح الخلق والإبداع ، الأمر الذى يدعونا إلى ثورة فكرية ؛ ليحل نمط جديد فى مدارسنا هو التفكير والإبداع والتذوق ؛ لنشكل الإنسان العربى المنتج والمبتكر المتذوق والمبدع .

إن الشعر له مكانة خاصة فى أدب الأطفال ، فهو يحتل من تراثنا منزلة

متميزة بين الفنون الأدبية المختلفة ، والشعر أكثر قدرة على نقل التجربة ، ففيه النغم الصوتى ، والصور الفنية ، والنسيج اللفظى ، والبناء الفنى ، والشعر بذلك قادر على تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة فى روح الإنسان ، وهو يجعل التلاميذ أكثر وعيا بوجودهم . فالشعر يؤسس خبرة الإنسان : أفكاره ، ومشاعره ، وأحاسيسه ، والاستجابة الإيقاعية سمة مميزة للأطفال فى مختلف مراحل حياتهم ، والشعر له تأثير واضح فى نفوسهم ؛ لما يتضمنه من إيقاع موسيقى ، وله موقع مميز فى وجدان الأطفال .

كل ما سبق يدعو إلى ضرورة القيام بدراسة علمية تهدف إلى تنمية التذوق الأدبى لدى أطفال الصف الخامس من التعليم الأساسى .

وتتحدد مشكلة هذا البحث فى كيفية تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى أطفال الصف الخامس من التعليم الأساسى .

وتتفرع عن هذه المشكلة الأسئلة الآتية :

١ – ما مهارات التذوق الأدبى المناسبة لتلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسى ؟

٢ – كيف يمكن قياس مهارات التذوق الأدبى لدى هؤلاء التلاميذ ؟

٣ – ما تأثير المناقشة فى مجموعات صغيرة على نمو مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس ؟

ويحاول البحث الحالى التأكد من مدى صحة الفروض الآتية :

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التى يحصل عليها تلاميذ التجربة فى الاختبار القَبْلى ومتوسط درجاتهم فى الاختبار البَعْدى بالنسبة لمهارات التذوق الأدبى لصالح الاختبار البَعْدى .

٢ – تتصف طريقة التدريس المقترحة بدرجة مناسبة من الفاعلية فى تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس .

٣ – تتصف طريقة التدريس المقترحة بدرجة مناسبة من الكفاءة فى تنمية مهارات

التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس .

٤ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات بالنسبة للاختبار البَعْدى فى مهارات التذوق الأدبى لصالح البنات .

وسيقتصر هذا البحث على :

١ – كتاب اللغة العربية المقدم لتلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسى فى العام الدراسى ٨٩ / ١٩٩٠ .

٢ – الموضوعات الشعرية دون الامتداد إلى الموضوعات النثرية المتَضَمَّنَةِ فى كتاب اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس .

٣ – تلاميذ الصف الخامس من إحدى المدارس بمنطقة حدائق القبة بمحافظة القاهرة .

٤ – تنمية بعض مهارات التذوق الأدبى التى تحظى بموافقة ٨٠٪ فأكثر من آراء المحكمين ، والتى يستخلصها الباحث من الدراسات السابقة .

ويسير هذا البحث فى الخطوات التالية :

١ – إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبى المناسبة لتلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسى من خلال :

– حصر ما جاء فى البحوث السابقة فى مجال أدب الأطفال ، وكتب طرق تدريس اللغة العربية عن مهارات التذوق الأدبى .

– تعرف آراء المختصين فى أدب الأطفال ، وطرق تعليم اللغة العربية فى المهارات المناسبة للتذوق الأدبى لتلاميذ الصف الخامس .

– عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لتعديلها قبل إقرارها .

٢ – إعداد اختبار فى التذوق الأدبى لتلاميذ الصف الخامس ، والتأكد من صدق الاختبار وثباته ، وتحديد تعليمات استخدامه .

٣ – اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الخامس ، وتجربة تنمية مهارات التذوق الأدبى لديهم .

٤ – التوصل إلى البيانات ومعالجتها إحصائيا ، وتفسيرها ، ومناقشتها .

ويفيد هذا البحث فى :

١ – تحديد مهارات التذوق الأدبى المناسبة لتلاميذ الصف الخامس يمكن أن يسترشد بها مخططو مناهج اللغة العربية عند إعداد أو اختيار الموضوعات الأدبية لهؤلاء التلاميذ .

٢ – مساعدة القائمين على تنفيذ منهج اللغة العربية فى التعليم الأساسى من معلمين وموجهين بفاعلية وكفاءة وعلى أساس علمى .

٣ – زيادة فاعلية دروس المحفوظات ؛ حيث تقدم التدريب المناسب على تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى التلاميذ ، وحسن التعبر عن المشاعر والأحاسيس والأفكار .

٤ – تقديم طريقة لتعليم المحفوظات وتنمية التذوق الأدبى لدى الأطفال تساعد فى تطوير تعليم اللغة العربية فى التعليم الأساسى .

ويلتزم البحث الحالى بالمصطلحات الآتية :

١ – شعر الأطفال : هو لون من ألوان الأدب يحقق السرور والبهجة والتسلية والمتعة ، ويهدف إلى تنمية الذوق والحس الفنى ، وإثراء خيال الطفل ، وتنمية قدرته على الابتكار .

٢ – التذوق الأدبى : خبرة تأملية جماليّة تبدو فى إحساس القارىء أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب ، وهو فى إيجاز : سلوك لغوى يعبر به التلميذ عن إحساسه بالفكرة التى يرمى إليها النص الأدبى ، وبالخطة التى رسمها للتعبير عن هذه الفكرة .

٣ – المهارة : أداء يتم فى سرعة ودقة وفهم ، هذه هى مكونات المهارة . ونوع الأداء ، وكيفيته يختلفان باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعليمها .

إجراءات التجربة ومتطلباتها

يعرض هذا الجزء من الدراسة متطلبات التجربة وخطوات تنفيذها . فيبدأ بالحديث عن استبيان مهارات التذوق الأدبى ، ثم التصميم التجريبى ، ومجموعة المفحوصين الذين أجريت عليهم تجربة البحث ، والوقت المخصص للتدريس ، والدوافع التى دعت الباحث للقيام بالتدريس ، والاعتبارات التى روعيت فى تنمية المهارات ، وتحديد مهارات التذوق الأدبى ، والمادة الأدبية ، وخطوات التدريس ، وتطبيق اختبار التذوق الأدبى قبل التدريس وبعده ، وأسلوب التصحيح .

ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يلى :

أولا : استبيان مهارات التذوق :

الهدف من الاستبيان هو معرفة المهارات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس فى التذوق الأدبى ، وقد سار إعداد الاستبيان فى الخطوات التالية :

- مصادر بناء الاستبيان : تم مسح الدراسات السابقة فى مجال أدب الأطفال ، وكتب طرق تدريس اللغة العربية، وأهداف تعليم اللغة العربية فى التعليم الأساسى (ناصر الحانى ١٩٦٨) (رشدى أحمد ١٩٧١) (جامعة محمد الخامس ١٩٧٩) . (مكتب التربية العربى لدول الخليج ١٩٨٤) (على الحديدى ١٩٨٦) (هادى نعمان الهيتى ١٩٨٦) (أريك جى بولتون ١٩٨٧) (وزارة التربية والتعليم ١٩٨٨) (محمود السيد ١٩٨٨) .
- الاستبيان فى صورته المبدئية : يتكون من ثمانى عشرة مهارة وضعت مرقومة فى النهر الأول من الاستبيان ، وبجوار كل مهارة نهران كتب على أولهما (مناسب) وعلى النهر الثانى (غير مناسب) حيث طلب من المسْتَفْتَيْنَ وَضْعُ علامة (صح) أمام كل مهارة وتحت كلمة مناسب إذا كانت مناسبة لتلاميذ الصف الخامس ، ووضع علامة (×) أمام كل مهارة غير مناسبة لهؤلاء التلاميذ . كما وضع تعريف للمقصود بالتذوق الأدبى ، وطلب من المستفتين تعديل صياغة

المهارة إذا تطلب الأمر ذلك ، وإضافة ما يرونه من مهارات لم يلتفت إليها الاستبيان .

– صدق الاستبيان : عرض الاستبيان على عشرة من المحكمين من المتخصصين فى أدب الأطفال وتدريس اللغة العربية لمعرفة مدى تحقيق الاستبيان للهدف المنوط به . وقد أشار المحكمون إلى أن هذا الاستبيان صادق ، وأشاروا بتعديل فى صياغة بعض المهارات ، وأضافوا أربع مهارات أخرى ؛ ليصبح مجموع المهارات اثنتين وعشرين مهارة .

– ثبات الاستبيان : تم تطبيق الاستبيان على عشرين معلما للغة العربية بالصف الخامس فى مدارس : الأزهار ، والمؤسسة ، والسلام بمنطقة حدائق القبة كمحاولة أولى ، ثم أعيد تطبيق الاستبيان على المستفتين أنفسهم بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول كمحاولة ثانية ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المهارات فى المحاولتين الأولى والثانية (حيث حسبت علامة (صح) أمام المهارة بدرجة ، وعدم وضع هذه العلامة بصفر) ، وباستخدام معادلة بيرسون (فؤاد البهى السيد ١٩٧٩ ص ٢٥٨) اتضح أن معامل الثبات هو ٠,٨٦ وهو على درجة عالية من الثبات .

– تطبيق الاستبيان : تم تطبيق الاستبيان على عشرين مُسْتَفْتًى من المتخصصين فى أدب الأطفال ، والأدب العربى ، وطرق تدريس اللغة العربية ، ومعلمى اللغة العربية بالصف الخامس ، بواقع خمسة مُسْتَفْتَيْنَ من كل فئة ، وتم تفريغ نتائج التطبيق وحساب التكرارات على كل مهارة .

وقد تم رصد آراء المستفتين فى مهارات التذوق الأدبى باعتبارها تناسب أطفال الصف الخامس ، من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، وكانت المهارات التذوقية التى حظيت بنسبة ٥٠٪ فأكثر هى :

– الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية فى النص	٩٠٪
– التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه	٩٠٪
– تمثل الحركة النفسية فى النص الأدبى	٨٠٪

– إدراك الترابط بين أجزاء النص الأدبي	٨٠٪
– اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين	٨٠٪
– اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر	٧٠٪
– استخراج البيت الذى يتضمن الفكرة الأساسية فى القصيدة	٧٠٪
– استخراج الصفات التى يصف بها الشاعر نفسه أو الآخرين	٦٠٪
– تحديد القيم الاجتماعية التى تشيع فى القصيدة	٦٠٪
– فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعانى الكامنة فيه	٥٠٪
– التعبير عن جمال الصورة البيانية فى القصيدة	٥٠٪
– الموازنة بين مجموعتين من الأبيات فى غرض واحد	٥٠٪

أما مهارات التذوق الأدبى التى حظيت بنسبة موافقة أقل من ٥٠٪ والتى اعتبرت غير مناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فهى :

– التعبير عن درجة التواؤم بين التجربة الأدبية والصياغة اللغوية	٢٠٪
– تمثل الوحدة العضوية فى النص	٢٠٪
– فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها على التعبير عن الأحاسيس	١٠٪
– اختيار أصدق الأبيات تعبيرا عن أحاسيس الشاعر	١٠٪
– إدراك الغرض البلاغى من الصور البيانية	٪
– نقد أجزاء العمل الأدبي	–
– تحديد المحسنات البديعية وعلاقتها بالمعنى	–
– القراءة الجهرية المعبرة عن اتجاهات الأديب	–
– وضع العمل الأدبى وصاحبه بين التراث والأدباء	–

وقد تم الاكتفاء باختيار خمس مهارات ، ومحاولة تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس ، وهى المهارات التذوقية التى حصلت على نسبة مئوية ٨٠٪ فأكثر من آراء المستفتين .

ثانيا : نوع التصميم التجريبي :

يستخدم البحث الحالى طريقة المجموعة الواحدة ؛ حيث يمر التلاميذ بحالتى امتحان مختلفتين : الأولى دون تدريب سابق من قِبَل الباحث على مهارات التذوق الأدبى ، والثانية بعد التدريب على المهارات نفسها ، ويقوم الباحث بتطبيق اختبار فى التذوق الأدبى قبل التدريب وبعده ؛ لقياس مقدار التغير الذى يحدثه المتغير المستقل ، وهو التدريب باستخدام طريقة المناقشة فى مجموعات صغيرة عن طريق « تحادث ثم تذوق » على المتغير التابع ، وهو تنمية مهارات التذوق الأدبى .

ثالثا : مجموعة المفحوصين :

تتكون مجموعة المفحوصين من ستين تلميذا وتلميذة ، اختيروا من بين تلاميذ الصف الخامس بمدرسة المؤسسة الابتدائية بحدائق القبة بمدينة القاهرة . وقد اختيروا على أساس قدرتهم على القراءة والكتابة ، حيث اتضح أن بعض التلاميذ لا يستطيعون القراءة أو الكتابة مستقلين ؛ ولذلك طلب إلى مدرسى الصف الخامس اختيار التلاميذ الذين يمكنهم القراءة والكتابة ، والذين يحصلون على ٥٠٪ فأكثر من الدرجة الكلية للغة العربية ، وقد تم استبعاد التلاميذ الذين ثبت من بطاقاتهم الصحية المودعة بالمدرسة أنهم يعانون من عيوب فى النطق أو السمع أو الإبصار ، كما روعى أن يكون نصف عدد التلاميذ من البنين .

وهناك ملحوظة فى هذا الشأن هى أن التلاميذ المفحوصين موزعون على فصلين ، وأن الباحث كان يقوم بالتدريس لجميع تلاميذ الفصلين بما فيهم التلاميذ موضع التجربة فى حصص المحفوظات التى اتفق عليها مع مدرسى الفصلين بواقع حصتين كل أسبوع ؛ حتى يتحقق النظام فى جدول المدرسة ، وكى تتاح الفرصة متساوية أمام جميع التلاميذ للإفادة مما يقدم لهم ، وليشعر التلاميذ المفحوصون بأنهم فى المناخ العادى الذى يتعلمون فيه ، وقد تم اختبار جميع التلاميذ قبل التدريس وبعده ، وصححت أوراق التلاميذ المفحوصين فقط .

رابعا : الوقت المخصص للتدريس :

تم الالتزام بالوقت الذى خصصته وزارة التربية والتعليم لتدريس المحفوظات

ضمن فروع اللغة العربية ؛ حيث خصص لدرس المحفوظات حصتان أسبوعيا فى الصف الخامس (مناهج اللغة العربية المطورة ١٩٨٨ ص ٩) أى ثمانى حصص شهريا ، وتم تخصيص الفترة من أول شهر أكتوبر حتى آخر شهر ديسمبر ١٩٨٩ للتدريب على مهارات التذوق الأدبى ، والوقت الرسمى للحصة الواحدة أربعون دقيقة .

خامسا : الباحث قام بالتدريس :

قام الباحث بالتدريس لعدة أسباب منها : الرغبة فى تسجيل الملحوظات التى تبدو أثناء التدريس ، وتعود المدرس على طريقة محددة أكسبته آلية العمل فى التدريس ، وإهمال بعض المدرسين للتعليمات التى يزودون بها عند تكليفهم التدريس فى تجربة ما لعدم وجود الدافع .

سادسا : اعتبارات روعيت عند تنمية التذوق الأدبى :

تستند عملية تنمية التذوق الأدبى إلى مجموعة من الأفكار والمعطيات المرتبطة بطبيعة أدب الأطفال ، وسيكولوجية النمو فى مرحلة الطفولة المتأخرة ، وطرق التدريس الحديثة التى تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية . **وأهم هذه الاعتبارات ما يلى :**

- توفير خلفية معرفية وجدانية لدى المتعلم عن طريق تعريفه بجو العمل الأدبى ، وحياة صاحبه ، وبوسائل التعبير التى يستخدمها فى إبداعه .
- توفير جو من الحرية والنشاط لدى المتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لإبداء رأيه بحرية وإثابته ومناقشته ومحاورته .
- وضع المتعلم فى حالة وجدانية مشابهة لحالة الأديب ؛ لإنتاج عمل قريب فى مواصفاته من العمل الأدبى موضوع الدرس ؛ كى يحس الجمال فى العمل الأدبى .
- تحقيق الكلية فى التعامل مع النص الأدبى ؛ حيث يتم تعليم السلوك التذوقى من خلال وحدة عضوية يدركها المتعلم فى البناء والتصميم يتم فهمها وتذوقها ذاتيا .

سابعا : مهارات التذوق الأدبى :

هذه أهم المهارات التذوقية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة

الأولى من التعليم الأساسى والتى حظيت بنسبة موافقة ٨٠٪ فأكثر والصياغة السلوكية لها :

- الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية فى النص الأدبى . ويتم ذلك عن طريق الموازنة بين بعض كلمات النص موضوع الدراسة وكلمات أخرى .
- التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه . ويتم ذلك عن طريق نثر النص الشعرى بلغة المتعلم بحيث يظهر مواطن الجمال فى التعبير والتصوير .
- تمثل الحركة النفسية فى النص الأدبى ، ويتم ذلك عن طريق تحديد نوع المشاعر والأحاسيس والانفعالات التى تكمن وراء الأبيات الشعرية والكلمات التى تدل عليها أو العبارات التى تدل عليها .
- إدراك الترابط بين أجزاء النص الأدبى ، ويتم ذلك عن طريق تحديد ومعرفة العلاقة بين أبيات النص .
- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين ، ويتم ذلك بطلب البيت المناسب لبيت آخر يقدم للتلميذ .

والجدير بالذكر أن هذه الصياغة للمهارات التذوقية السابقة قد تم تحديدها بواسطة الباحث أولا ، ثم عرضت على المحكمين العشرة ، وتم تعديلها بما يتفق والتلاميذ فى مرحلة الطفولة المتأخرة ، والتى توافق الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى .

ثامنا : المادة الأدبية :

تم حصر قطع المحفوظات الشعرية التى تضمنها كتاب اللغة العربية للصف الخامس من التعليم الأساسى (محمد فرج عيد وآخرون ١٩٨٩ / ١٩٩٠) واتضح أنها تسعة موضوعات هى : آداب الطريق ص ١٨ تسعة أبيات ، وصنع ربى ص ٦٤ خمسة عشر بيتا ، ولغتنا العربية ص ٧٧ تسعة أبيات ، والنيل ص ٩٩ ثمانية أبيات ، وهنا مصر ص ١٠٦ اثنا عشر بيتا ، والكتاب ص ١٣٠ ثمانية أبيات ، والنظام ص ١٥٢ عشرة أبيات ، والطفولة ص ١٧٣ أحد عشر بيتا ، والنخلة المعوجة

ص ١٩٠ عشرة أبيات . والمجموع الكلى لعدد أبيات القطع التسع هو اثنان وتسعون بيتا شعريا .

وقد تم التدريب على المهارات الخمس فى كل قطعة من هذه القطع التسع على حدة ، واستغرق تدريس كل قطعة حصتين ، وخصصت أربع حصص للمراجعة وتثبيت المهارات بواقع حصة للمراجعة بعد كل قطعتين ، كما خصصت حصتان لتطبيق الاختبار : إحداهما قبل التدريب والثانية بعده .

أما النصوص الشعرية الإضافية التى تهدف إلى الإكثار من التدريب على التذوق من خلال اعتماد التلميذ على نفسه وبتوجيه من المدرس — كما ستتم الإشارة إلى ذلك فى الخطوة الخامسة من خطوات التدريس — فهى سبعة نصوص شعرية من كتاب : لغتنا العربية للصف الخامس بدولة الإمارات العربية المتحدة (محمد شكرى الفيومى وآخرين ١٩٨٩ / ١٩٩٠) وهذه النصوص هى : أمى ص ٤٢ ستة أبيات ، وإلى الشباب ص ٥٩ ثمانية أبيات ، واسعد بنور الله ص ٨٩ ثمانية أبيات ، وبين ليلى ووالدها ص ١٤١ ثلاثة عشر بيتا ، ومن مكارم الأخلاق ص ١٥٧ ثمانية أبيات ، وسمر البراعم ص ١٨٦ عشرة أبيات ، والأسد والضفدع ص ٢٠٤ سبعة أبيات .

تاسعا : خطوات التدريس :

تقوم طريقة التدريس هنا على أساس أن النقاش الشفوى ييسر عملية التذوق . وأن النقاش الشفوى فى صورة مجموعات صغيرة يوفر التغذية المرتجعة للجميع ، والمدرس فى طريقة المناقشة هذه موجه ومرشد ، كما أنه يوفر النشاط والدافعية للتلميذ . **وأهم هذه الخطوات التى يمكن أن يسترشد بها المعلم لتنمية التذوق الأدبى هى :**

١ — لا تذوق دون فهم : ويتم تحقيق هذه الخطوة من خلال مناقشة التلاميذ فى مضامين النص الأدبى من حيث الفكرة العامة ، والأفكار التفصيلية والفرعية ، ومعانى المفردات اللغوية فى جمل تامة .

٢ — تأملْ وتخيلْ : ويتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال مطالبة التلاميذ بألا يصدروا

حكما تذوقيا قبل أن ينظروا إلى النص الأدبى بجميع مكوناته بعض الوقت فى صمت ، ويحاولوا التعبير عن أفكاره بلغتهم على أنهم أدباء ، بعد أن يعرفوا بجو النص ، ويوازنوا بين لغتهم واللغة الفنية التى استخدمت فى النص تعبيرا وتصويرا .

٣ - اقرأ وَعَبِّرْ : ويتم التوصل إلى تحقيق هذه الخطوة عن طريق استماع التلاميذ إلى قراءة واعية ممثلة للمعنى من المعلم أو أحد التلاميذ النابهين أو أحد التسجيلات الصوتية ، مع مراعاة التأنى فى القراءة ، وإخراج الحروف من مخارجها وضبط الكلمات ، والتعبير عن الانفعالات بصوت واضح ، والأداء المصحوب بالحركات إذا لم تكن القراءة مسجلة .

٤ - تناقشْ ثم أجبْ : ويتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ، بضم كل مقعدين فى شكل تقابلى ، وعلى كل مقعد تلميذان فتتكون كل مجموعة من أربعة تلاميذ . ثم يطرح المعلم مواطن التذوق الأدبى فى النص على شكل مشكلات ترتبط بالألفاظ المناسبة الموحية ، والترتيب المناسب للأفكار ، وأسرار الجمال فى التعبير والتصوير ، ويطلب من كل مجموعة أن تتناقش معا فى هدوء لتحل هذه المشكلة ، وتحدد أسرار الجمال فى الكلمات والعبارات والصور . ثم يقوم المعلم بعد خمس دقائق بقراءة السؤال الأول لتتنافس المجموعات فى الإجابة عن طريق أحد التلاميذ من كل مجموعة . مع مراعاة أنه ليست هناك إجابة خاطئة وأخرى صائبة ، بل إجابة صائبة وإجابة أصوب وهكذا .

٥ - تذوقْ بمفردك : ويتم تحقيق هذه الخطوة عن طريق إعطاء المزيد من الحرية والاعتماد على النفس للتلميذ ، وذلك بتزويد التلاميذ بنص أدبى مناسب يشبه النص الذى سبق درسه وتذوقه فى فكرته . ويطلب من التلاميذ تحديد مضامين النص أولا ، ثم مواطن الجمال فى اللفظ والتعبير والتصوير ثانيا ، ويمكن فى البداية تزويد التلاميذ بأسئلة مرشدة ، ثم تقل هذه الأسئلة تدريجيا حتى تتلاشى ، ويتم القيام بهذا التكليف فى المنزل ، على أن تتم مناقشته جماعيا

فى الفصل فى جو التشجيع والإطراء لمن أصاب .

عاشرا : الاختبار القبلى – البعدى :

يتم قياس مهارات التذوق الأدبى عن طريق اختبار موضوعى ، أُعِدَّ على أساس تخصيص سؤالين لكل مهارة من المهارات الخمس المقيسة ، ويتكون الاختبار من مقطوعتين من الشعر اخترتا من كتاب اللغة العربية للصف الخامس من التعليم الأساسى ، وعقب كل مقطوعة خمسة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد ، وأمام كل سؤال ثلاثة بدائل بحيث خصص السؤال الأول لقياس مهارة الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية فى النص الأدبى ، والسؤال الثانى لقياس مهارة التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، والسؤال الثالث لقياس مهارة تمثل الحركة النفسية فى النص الأدبى ، والسؤال الرابع لقياس مهارة إدراك الترابط بين أجزاء النص الأدبى ، والسؤال الخامس لقياس مهارة اختيار أقرب معنى إلى بيت معين .

وقد تم عرض الاختبار فى صورته المبدئية على عشرة من المحكمين المتخصصين فى أدب الأطفال وتدريس اللغة العربية بهدف بيان صدق الاختبار ، فأقروا استخدامه بعد تعديل فى بعض الجوانب الخاصة بالصياغة اللغوية ، وتغيير بعض البدائل بأخرى أكثر مناسبة للتعبير عن المهارة ، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المشار إليها من قِبَل السادة المحكمين .

كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقية على عشرين تلميذا من تلاميذ الصف الخامس فى محاولتين بفاصل زمنى وصل إلى خمسة عشر يوما ، وقد تم استخدام معادلة بيرسون حيث اتضح أن معامل الثبات هو ٠,٩ .

وبذلك يصبح اختبار التذوق الأدبى فى صورته النهائية وصالحا للاستخدام ، كما هو موضح فى الملحق رقم (١) .

حادى عشر : طريقة إجراء الاختبار وتصحيحه :

تم تخصيص حصة من حصص التجربة لتطبيق اختبار التذوق الأبى قبل إجراء التجربة ، وتم شرح الهدف من الاختبار ومكوناته والمراد منه للتلاميذ قبل تطبيقه

عليهم ، وذلك فى بداية شهر أكتوبر ١٩٨٩ ، كما تم إعادة تطبيق الاختبار فى حصة أخرى بعد الانتهاء من التجربة فى نهاية شهر ديسمبر ١٩٨٩ .

وتم تصحيح الاختبار كما يلى :

– خصص لكل مهارة من المهارات الخمس سؤالان : أحدهما على النص الأول ، وثانيهما على النص الثانى .

– خصص لكل سؤال درجة واحدة فى حالة الإجابة الصحيحة ، وصفر إذا كانت الإجابة خطأ ، أى أن النهاية العظمى للاختبار عشر درجات .

– تحسب درجات كل تلميذ على أساس عشر درجات ، بواقع درجتين لكل مهارة من المهارات الخمس المقيسة .

– تصحيح الأوراق الامتحانية فى الاختبارين القَبْلى والبَعْدى لكل تلميذ على حِدَة ، بحيث ترصد درجاته على كل مهارة من مهارات الاختبار منفردة عن غيرها .

– تصنف الدرجات بحسب الاختبار الْقَبْلى والاختبار الْبَعْدِى ، وبحسب الجنس (بنون – بنات) .

– تستخدم الأساليب الإحصائية الآتية فى معالجة النتائج كما يلى :

• للحكم على مدى كفاءة طريقة التدريس المقترحة وفاعليتها فى تنمية مهارات التذوق الأدبى تم استخدام اختبار (ت) للفرق بين التطبيق القبلى والبعدى والذى يناسب مجموعة تجريبية واحدة (جابر عبد الحميد ، وخيرى كاظم ١٩٧٨ ص ص ٣١٨ – ٣٢٠) .

• نسبة الكسب المعدل « لبلاك » ، لقياس فاعلية الأسلوب المستخدم فى تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس (يحيى هندام ١٩٨٤ ص ١٤٩) .

• قياس كفاءة الطريق المقترحة . فالبرنامج ذو كفاءة ٨٠ / ٧٠ مثلا أنه يستطيع أن يعلم ٨٠٪ من إجمالى التلاميذ حتى مستوى ٧٠٪ من إجمالى درجات الاختبار النهائى البعدى . أى أن هذا البرنامج يستطيع الوصول بنسبة ٨٠٪ من

التلاميذ إلى ٧٠٪ من مستوى المحك السلوكى النهائى المقبول ، أى أن :

الكفاءة = النسبة المئوية لعدد الدراسين / النسبة المئوية لمستوى التحصيل النهائى

ثانى عشر : ثبات التصحيح :

تم التأكد من ثبات تصحيح الاختبارين القبلى والبعدى عن طريق إعادة التصحيح بعد مضى أسبوعين اثنين من تاريخ التطبيق الأول . وقد تم الالتزام بطريقة التصحيح التى سبق بيانها والمستخدمة فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار ، وذلك فى متصف شهر يناير ١٩٩٠ .

واتضح بعد إجراء موازنة بين التصحيحين الأول والثانى للاختبار القبلى وللاختبار البعدى – تطابق الدرجات الممنوحة لكل تلميذ فى الاختبار الواحد ، مما يجيز القول بثبات التصحيح ، وإمكانية الاعتماد على الدرجات المعطاة لكل مفحوص عند إجراء المعالجات الإحصائية وتفسيرها .

عرض نتائج التجربة وتفسيرها ومناقشتها

يعرض هذا الجزء أهم النتائج التى تم التوصل إليها بناء على المعالجات الإحصائية التى أجريت على ما تم جمعه وتحليله من بيانات عن التلاميذ مجموعة التجربة ، وذلك من واقع إجاباتهم عن اختبار التذوق الأدبى المقدم إليهم بعد تصحيحها ورصد الدرجات الخاصة بها . وتتناول هذه النتائج التى أسفرت عنها التجربة مبوبة وفق ترتيب فروض البحث ثم تفسيرها ومناقشتها كما يلى :

أولا : نمو مهارات التذوق الأدبى :

مهارات التذوق الأدبى المراد تنميتها خمس مهارات هى : الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية فى النص ، والتعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، وتمثل الحركة

النفسية فى النص الأدبى ، وإدراك الترابط بين إجزاء النص الأدبى ، واختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين . وقد تم تدريب ستين تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسى على اكتساب هذه المهارات لمدة ثلاثة أشهر ، وتم تطبيق اختبار قَبْلى وبَعْدى على هؤلاء التلاميذ .

وقد حاول البحث الحالى التأكد من مدى صحة الفرض الأول وهو : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التى يحصل عليها تلاميذ التجربة فى الاختبار القبلى ، ومتوسط درجاتهم التى يحصلون عليها فى الاختبار البعدى ، بالنسبة لمهارات التذوق الأدبى لصالح الاختبار البعدى .

وتم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ، وقسمة اختبار « ت » ودلالتها للفروق بين التطبيق القبلى والتطبيق البعدى فى مهارات التذوق الأدبى . وقد اتضح من ذلك أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة التجربة فى التطبيق القبلى لاختبار التذوق الأدبى على مستوى فئات المهارات كل على حدة : الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، والتعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، وتمثل الحركة النفسية فى النص ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص ، واختيار أقرب الأبيات معنى لبيت ما ، وعلى مستوى المهارات مجتمعة -- ومتوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى ، وذلك لصالح التطبيق البعدى .

وكل ما سبق يؤكد صحة الفرض الأول القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التى يحصل عليها تلاميذ التجربة فى الاختبار القبلى ، ومتوسط درجاتهم التى يحصلون عليها فى الاختبار البعدى ، بالنسبة لمهارات التذوق الأدبى لصالح الاختبار البعدى ، وهذه النتيجة تؤدى إلى ذكر الجملة العلمية الآتية : إن استخدام أسلوب النقاش الشفوى ييسر علمية التذوق الأدبى ، وإن النقاش الشفوى فى صورة مجموعات صغيرة يوفر التغذية المرتجعة للمتعلم والمعلم معا . كما أن تحقيق الكلية فى التعامل مع النص الأدبى ينمى مهارات التذوق الأدبى ؛ حيث يتم تعليم السلوك التذوقى من خلال وحدة عضوية يدركها المتعلم فى البناء والتصميم يتم فهمها وتذوقها ذاتيا .

ثانيا : فاعلية تدريس مهارات التذوق الأدبى :

حاول البحث الحالى التأكد من مدى صحة الفرض الثانى وهو : تتصف طريقة التدريس المقترحة بدرجة مناسبة من الفاعلية فى تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس .

ولتحقيق هذا تم حساب ما يأتى (يحيى هندام ١٩٨٤ ص ١٤٩) :

١ - نسبة الكسب الخام لدرجات تلاميذ التجربة ، وهى عبارة عن درجة التلميذ فى الاختبار البَعْدى مطروحا منها درجته فى الاختبار القَبْلى (ص - س) .

٢ - نسبة الكسب المتوقع لدرجات تلاميذ التجربة ، وهى عبارة عن درجة النهائية العظمى للاختبار مطروحا منها درجته فى الاختبار القبلى (د - س) .

٣ - نسبة الكسب المعدل لدرجات تلاميذ مجموعة التجربة ، وهى عبارة عن نسبة الكسب الخام إلى نسبة الكسب المتوقع :

$$\frac{ص - س}{د - س}$$

٤ - نسبة الكسب المعدل لـ« بلاك » لدرجات تلاميذ مجموعة التجربة وهى عبارة عن :

$$\frac{ص - س}{د - س} + \frac{ص - س}{د}$$

وقد أسفر القيام بهذه الإجراءات عن أن طريقة التدريس المقترحة تتصف بالفاعلية على مستوى فئات المهارات كل على حدة : الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، والتعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، وتمثل الحركة النفسية فى النص الأدبى ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص ، واختيار أقرب الأبيات معنى لبيت ما ، وعلى مستوى المهارات مجتمعة . حيث إن متوسط نسبة الكسب المعدل وصلت إلى ١,٩٣ ، ٢,١٩ ، ١,٦ ، ١,١٣ ، ١,٧٦ ، ٧,٧٢ على الترتيب ، وهى نسب

تتعدى ١,٢ حسب معادلة بلاك ، كما أنها نسب تتعدى الواحد الصحيح الذى يمثل الحد الأدنى للحكم على صلاحية طريقة التدريس ، باعتبارها فعالة فى تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسى . وهو ما يقود بالأثر الواضح لطريقة المناقشة المستخدمة فى تنمية مهارات التذوق الأدبى .

كل ما سبق يؤكد صحة الفرض الثانى القائل : إن طريقة التدريس المقترحة تتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية فى تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس .

ويمكن ذكر الجملة العلمية الآتية : إن استخدام أسلوب المناقشة فى مجموعات صغيرة ، ووضع المتعلم فى حالة وجدانية مشابهة لحالة الأديب لإنتاج عمل قريب فى مواصفاته من العمل الأدبى موضوع الدرس — يجعل المتعلم يحس الجمال فى العمل الأدبى ، ويحدد مواطن الجمال فيه .

ثالثا : قياس كفاءة التدريس على نمو المهارات :

المقصود بالكفاءة هنا هو أن يحصل ٧٠٪ من التلاميذ مجموعة التجربة على ٧٠٪ من الدرجات النهائية للاختبار البعدى .

وقد حاول البحث الحالى التأكد من مدى صحة الفرض الثالث وهو : تتصف طريقة التدريس المقترحة بدرجة مناسبة من الكفاءة فى تنمية التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس .

ولتحقيق هذا تم السير فى الخطوات الآتية :

١ — حساب النسب المئوية للدرجة التى حصل عليها كل تلميذ من تلاميذ مجموعة التجربة فى الاختبار البعدى .

٢ — عمل جداول تكرارية لفئات النسب المئوية لدرجات هؤلاء التلاميذ فى الاختبار البعدى .

٣ — حساب التكرار المتجمع النازل المئوى لفئات النسب المئوية لدرجات هؤلاء التلاميذ فى هذا الاختبار .

وقد أسفر القيام بهذه الإجراءات عن أن كل تلميذ من تلاميذ التجربة حصل على درجة تزيد عن ٢٠٪ من الدرجة النهائية فى اختبار التذوق الأدبى ، وعليه يمكن القول إن حدى كفاءة المهارات هما ٤٠،١٠٠ ، أى أن ١٠٠٪ من التلاميذ الذين دربوا على المهارات حصلوا على ٤٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

إن عدد التلاميذ الذين دربوا على الطريقة المقترحة والمهارات والذين حصل كل منهم على ٧٠٪ ، فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار البعدى — وصلوا إلى ٤٧ تلميذا بنسبة ٧٨٪ من عدد التلاميذ مجموعة التجربة والبالغ عددهم ستين تلميذا .

وعلى هذا يمكن القول إن حدى الكفاءة ٧٠/٧٨ أى أن ٧٨٪ من عدد التلاميذ حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدبى البعدى ، أى أن الطريقة المقترحة للتدريب على المهارات اللغوية الخاصة بالتذوق الأدبى على درجة مناسبة من الكفاءة ، كما أنها تساعد على تنمية مهارات التذوق الأدبى .

كما ما سبق يؤكد صحة الفرض الثالث القائل إن طريقة التدريس المقترحة تتصف بدرجة مناسبة من الكفاءة فى التنمية اللغوية لمهارات التذووق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس .

ويمكن ذكر الجملة العلمية التالية : إن استخدام أسلوب المناقشة فى مجموعات صغيرة ، وتوفير جو من الحرية والنشاط لدى المتعلم عن طريق إتاحة الفرص أمامه لإبداء رأيه بحرية ، وإثابته ومناقشته ومحاورته — يساعد على إتقان هذه المهارات ؛ حيث يحصل ٨٠٪ تقريبا من التلاميذ على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

رابعا : الفروق بين البنين والبنات فى نمو المهارات :

تكونت مجموعة التجربة من ستين تلميذا ، نصفهم من البنين ، والنصف الآخر من البنات من بين تلاميذ الصف الخامس بمدرسة المؤسسة الابتدائية بحدائق القبة بمدينة القاهرة .

وحتى يمكن الموازنة بين درجات البنين ودرجات البنات بعد إجراء التجربة —

كان لابد من التكافؤ بين مجموعتى البنين والبنات فى الخلفية اللغوية السابقة عن طريق الموازنة بين درجاتهم القبلية ، ولحساب التكافؤ تم إيجاد المتوسط الحسابى لكل من الدرجات القبلية للبنين والبنات ، والانحراف المعيارى ، وقيمة « ت » لبيان دلالتها بين البنين والبنات قبل التدريس ، وقد اتضح أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى مهارات الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، والتعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، وتمثل الحركة النفسية فى النص ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص ، واختيار أقرب الأبيات معنى لبيت ما . كما أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى جميع مهارات التذوق الأدبى مجتمعة .

ومعنى ما سبق أن التكافؤ محقق بين البنين والبنات من ناحية المهارات اللغوية التذوقية ؛ ولذا يمكن الموازنة بين درجات البنين والبنات بعد إجراء التجربة .

بيد أن السؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : وهل هناك نمو فى المهارات لدى كل فئة على حدة من فئتى البنين والبنات قبل التدريس وبعده ؟

والإجابة توضحها الموازنات بحساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة « ت » ودلالتها للفروق بين التطبيق الْقَبْلى والتطبيق الْبَعْدى فى مهارات التذوق الأدبى لدى كل فئة على حِدَة من فئتى البنين ثم البنات وقد اتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات مجموعة التجربة فى التطبيق القبلى لاختبار التذوق الأدبى على مستوى فئات المهارات الخمس ، كل على حِدَة ، وعند مستوى ٠,٠١ على مستوى المهارات التذوقية مجتمعة — ومتوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى ، وذلك لصالح التطبيق البعدى .

كل ما سبق يرتبط بمجموعة البنين ، أما مجموعة البنات فيمكن الموازنة بين التطبيقين القبلى والبعدى وحساب قيمة « ت » ودلالتها للفروق فى مهارات التذوق الأدبى .

كما اتضح أيضا أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ تارة وعند مستوى ٠,٠١ تارة أخرى بين متوسط درجات مجموعة التجربة فى التطبيق القبلى

لاختبار التذوق الأدبى ومتوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى ، وذلك لصالح التطبيق البعدى .

ننتقل الآن للموازنة بين البنين والبنات فى التطبيق البعدى فى نمو المهارات ، بعد أن تم التأكد من أن التكافؤ محقق بينهم فى التطبيق القبلى ، ويحاول البحث الحالى التأكد من مدى صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات ، بالنسبة للاختبار البعدى فى مهارات التذوق الأدبى لصالح البنات .

وقد تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ، وقيمة « ت » ودلالتها للفروق بين البنين والبنات فى تنمية مهارات التذوق الأدبى ، واتضح بعد ذلك أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى نمو المهارات الخاصة بالتعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، وتمثل الحركة النفسية فى النص ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص ، وكذا على مستوى مهارات التذوق الأدبى مجتمعة .

بيد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فى مهارتى : الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، واختيار أقرب الأبيات معنى لبيت ما ، وذلك لصالح البنات .

وما سبق يؤكد عدم صحة الفرض الرابع جزئيا ، حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات ، بالنسبة للاختبار البعدى فى المهارات التذوقية مجتمعة ، وكذا فى مهارات : التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، وتمثل الحركة النفسية فى النص ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص . أما مهارة الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، ومهارة اختيار أقرب الأبيات لبيت ما فهناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين البنين والبنات لصالح البنات فى هاتين المهارتين لدى تلاميذ الصف الخامس .

ويمكن ذكر الجملة العلمية التالية : إنه لا فرق بين البنين والبنات فى إتقان مهارات التذوق الأدبى ، فيما عدا مهارتى : الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، واختيار أقرب الأبيات معنى لبيت ما .

ولعل تفوق البنات على البنين فى بعض مهارات التذوق الأدبى يرجع إلى التأثيرات البيئية التى تحيط بالبنت ، فهى منذ نعومة أظفارها تجد اللغة أصواتا سارة فى ترنيم أمها ، وحكايات جدتها ، وأغانى الفتيات ، وهى فى كل ذلك تبتسم وتضحك وتتعجب وتسأل وتنتشى ، إنها فى هذه الحالات تتذوق اللغة الموقعة الثرية بالخيالات والصور . والطفلة بعد ذلك كله تشركها أمها فى تذوق الألوان ، وتنظيم الأشكال ومكونات المنزل ، وتثاب لفظيا على أعمالها وأقوالها أكثر من الولد الذى غالبا ما يكون خارج المنزل يلعب ويلهو مع أقرانه وزملائه .

توصيات البحث ومقترحاته

التوصيات التى يمكن أن تأخذ بنتائج البحث إلى حيز التطبيق العملى يمكن عرض أهمها فيما يلى :

١ - توصل البحث الحالى إلى نمو مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس ؛ حيث إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التى يحصل عليها تلاميذ التجربة فى الاختبار القبلى ومتوسط درجاتهم التى يحصلون عليها فى الاختبار البعدى ، بالنسبة لمهارات التذوق الأدبى لصالح الاختبار البعدى . ويوصى البحث الحالى تجاه هذه النتيجة بما يلى :

- أن يحدد المعلم المهارات المراد تنميتها ، والأساليب المنوعة التى يتم استخدامها عند تدريب التلاميذ على هذه المهارات ، شريطة أن يكون التدريب مستمرا ؛ فالتدريب يولد الإتقان ، وأن يكون على فترات متقاربة ، وأن يتزود التلاميذ بثروة لغوية وفيرة لإتقان المهارة ، وأن يرتبط أداء المتعلم بنتائج سارة عند تنمية المهارة لضمان التحسن واكتساب المهارة .
- أن يراعى المعلم شمولية التقويم ، بحيث يمتد من المهارات المراد تنميتها والتدريب عليها ، وكذا المهارات التى سبق التدريب عليها ، حتى لا تهمل هذه المهارات الأخيرة حين ينصرف التدريب إلى المهارات المراد تعلمها .

٢ – توصل البحث الحالى إلى أن طريقة التدريس المقترحة تتصف بالفاعلية ؛ حيث إن متوسط نسبة الكسب المعدل تتعدى ١,٢ حسب معادلة بلاك . وتتعدى الواحد الصحيح الذى يمثل الحد الأدنى للحكم على صلاحية طريقة التدريس ، باعتبارها فعالة فى تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس .

ويوصى البحث الحالى تجاه هذه النتيجة بما يلى :

– تحقيق فاعلية أكثر لهذه الطريقة يمكن أن يلتزم المعلم بمجموعة من الاعتبارات أهمها : توفير خلفية معرفية وجدانية لدى المتعلم عن طريق تعريفه بجو العمل الأدبى ، وحياة صاحبه ، وبوسائل التعبير التى يستخدمها فى إبداعها ، وتوفير جو من الحرية والنشاط لدى المتعلم عن طريق إتاحة الفرص أمامه ؛ لإبداء رأيه بحرية وإثابته ومناقشته ومحاورته .

٣ – توصل البحث الحالى إلى أن طريقة التدريس المقترحة تتصف بدرجة مناسبة من الكفاءة فى تنمية مهارات التذوق الأدبى ؛ حيث إن حدى الكفاءة ٧٨ / ٧٠ أى أن ٧٨٪ من عدد التلاميذ حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدبى البعدى ، **ويوصى البحث الحالى تجاه هذه النتيجة بما يلى** :

– تنمية الميل إلى قراءة الشعر وتذوقه عن طريق إعداد كراسة خاصة لكل تلميذ يدون فيها النصوص الشعرية التى قرأها ، ويعرضها على المعلم لمناقشة ما سطره بها .

– محاولة وضع المتعلم فى حالة وجدانية مشابهة لحالة الأديب لإنتاج عمل قريب فى مواصفاته من العمل الأدبى موضوع الدرس ؛ كى يحس الجمال

– فى العمل الأدبى بعد الموازنة بين ما قاله وما أنتجه الأديب .

وهذه أهم توصيات البحث ، **أما البحوث المقترحة التى تستكمل جوانب أخرى لم يلتفت إليها البحث الحالى ، والتى تفتح المجال أمام دراسات أخرى فى**

مجال التذوق الأدبى فهى :

– القيام بدراسة تتبعية عن تطور مهارات التذوق الأدى عبر المراحل التعليمية المختلفة .

– دراسة العوامل المختلفة التى تؤثر فى تنمية التذوق الأدبى .

– الموازنة بين استخدام القصص فى تنمية التذوق الأدبى ، واستخدام الشعر فى ميدان أدب الأطفال .

– دراسة الأطفال المتدنين فى تذوقهم الأدبى باستخدام أسلوب دراسة الحالة .

– دراسة تأثير تحصيل القرآن الكريم وتذوقه على تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى الأطفال .

اختبار التذوق الأدبى
لتلاميذ الصف الخامس
إعداد : د . حسن شحاتة

اسم المدرسة : ....
اسم التلميذ : ....
الجنس : ....

١ – اقرأ الأبيات الآتية ، ثم ضع علامة (صح) أمام الإجابة الصحيحة :

أقبلتْ فى بَسْمَـةِ الفجـرِ الطيـورْ
تسكب الألحان عطـرا فى الزهـورْ
تصنع العش ، وتسعى فى البكورْ
عيشها مِنْ رزق مَنْ ؟ وهى أيضا صنع مَنْ ؟
إنه الله القدير

(أ) كلمة « بسمة » فى السطر الأول أفادت :

* أن الطيور سعيدة ( )
* أن الطيور نشيطة ( )
* أن الطيور مبتسمة ( )

(ب) الفكرة التى أراد الشاعر أن يعبر عنها هى :

* الطيور تحب العش والزهور ( )
* الله تعالى يرزق الطيور ( )
* قدرة الله وعظيم صنعه ( )

(جـ) النص السابق يجعلنا نحس بالمشاعر التالية :

* الفرحة والبهجة والسرور ( )
* السعى فى الحياة والرزق ( )

التأمل فى قدرة الله ( )

(د) السطر الأخير « إنه الله القدير » :

* يفسر البيتين الأول والثانى ( )
* نتيجة لما قبله من أبيات ( )
* يمكن أن يسبق البيت الرابع ( )

(هـ) والطير يشدو بالغناء العذب فى شتى الصور

أقرب الأبيات معنى إلى البيت السابق هو :

* تصنع العش ، وتسعى فى البكور ( )
* أقبلت فى بسمة الفجر الطيور ( )
* تسكب الألحان عطرا فى الزهور ( )

٢ – أقرأ الأبيات الآتية ، ثم ضع علامة (صح) أما الإجابة الصحيحة:

النيلُ العذب هو الكوثرْ والجنة شاطئه الأخضرْ
رَيَّان الصفحة والمنظرْ ما أبهى الخلدَ ! وما أنضرْ !

البحر الفياض القدسُ الساق الناس وما غرسوا
وهو المنوال لما لبسوا والمنعم بالقطن الأنورْ

(أ) كلمة « الكوثر » فى البيت الأول أفادت :

* جمال النيل ( )
* قدسية النيل ( )
* قدم النيل ( )

(ب) الفكرة التى أراد الشاعر أن يعبر عنها فى البيتين الأخيرين هى :

* عطاء النيل مستمر ( )
* النيل نهر مبارك ( )
* كثرة نعم النيل ( )

(جـ) النص السابق يجلعنا نحس بالمشاعر التالية :

* الفخر والتعجب ( )
* الحب والاحترام ( )
* الاعتزاز والامتنان ( )

(د) الشطر الثانى من البيت الثالث :

* نتيجة لشطره الأول ( )
* تفسير لشطره الأول ( )
* تلخيص لشطره الأول ( )

(هـ) ومن السماء نزلتَ أم فُجِّرْتَ من عليا الجنان جداولا تترقرقُ

أقرب الأبيات معنى إلى البيت السابق هو :

* ريان الصفحة والمنظر ما أبهى الخلد ! وما أنضر ! ( )
* النيل العذب هو الكوثر والجنة شاطئه الأخضر ( )
* البحر الفياض القدس الساق الناس وما غرسوا ( )

* * *

الفصل السادس

ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع
فى كتب اللغة العربيـــة (*)

من المسلم به أن الانسان هو الثروة الأساسية للأمة ؛ ومن ثم فإن تنمية القدرة الخلاقة والمبدعة تصبح هي الهدف الأسمى لأي نظام تعليمي إذا ما أردنا للمجتمع أن يرقى وينهض ، وإذا ما قصدنا للأمة نماء اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً .

إن مصر بحاجة إلى الاهتمام بطاقاتها البشرية ، وفي حاجة إلى استثمار هذه الطاقات استثماراً حسناً ؛ فنحن لا نستطيع أن نستمر في الحياة على فتات موائد الدول الأخرى (عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٧ ، ص ١٢٤) . بل لابد أن يأتي اليوم الذي نقف فيه على أقدامنا ، ولن يأتي هذا اليوم إلا إذا بذلنا الاهتمام والعناية بطاقاتنا المختلفة ، والطاقات البشرية من أهم هذه الطاقات ، والقدرة على الإنتاج الابتكاري هي تلك القدرة التي تكمن وراء التطور الثقافي للإنسان .

المبدعون هم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع متقدم ؛ فهم ينتجون المعرفة الإنسانية ويطورونها ويطوعونها للتطبيق ، وهم الأمل في حل المشكلات التي تعوق التقدم الحضاري ، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الوطن ورفاهيته وإسعاده .

وليس أداء المبدعين نتاجاً لقدرات عقلية معرفية فحسب ، ولا هو مزيج من القدرات المعرفية والسمات المزاجية للفرد فقط ، بل هو يتم في سياق اجتماعي يحيط بالفرد في مراحل عمره المختلفة ، ييسر ظهور الأداء الإبداعي ، ويدفع إلى تنميته ، أو يعوق ظهوره ويحول دون استمراره .

إن ضخامة الخسائر في الثروة الإنسانية تتمثل في أطفال نابغين لا يجدون تشجيعاً على إظهار نوع من البحث عن هويتهم ، يمنعهم أباؤهم أو مدرسوهم عن مواصلة هذا البحث عن هويتهم ، فيضيعون في الطريق ، ويتوقفون عن بحث هويتهم

(*) مجلة دراسات تربوية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر . المجلد السابع والعشرون ١٩٨٩ .

لتحقيق إمكاناتهم من خلالها في سياق إجتماعي مناسب ومشجع . إنهم قد يصبحون منحرفين ، منهم يخرج الجانحون ، ومدمنو المسكرات ، والمقدمون على الانتحار ، والمرضى النفسيون .

هناك خمسة مجالات رئيسية للسياق النفسي الاجتماعي للإبداع (عبد الحليم السيد ، ١٩٨٠ ، ص ٧ - ١٠) الأسرة ، والأقران ، والمدرسة ، وجماعات العمل ، ووسائل الأعلام ، والسياق النفسي الاجتماعي لإحداها يؤثر بطريقة أو بأخرى في باقي المجالات .

والمدرسة باعتبارها سياقاً نفسياً اجتماعياً أساسياً للبحث الحالي مجال مهم من هذه المجالات ، لها أهمية واضحة في التشجيع على الإبداع ، وتنميته أو التنفير منه وإعاقته . فهي تقدم للمتعلم خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة من خلال المنهج المدرسي بمفهومه الواسع ، والمتعلم يتلقى من هذه الخبرات المنظمة ما يعده للاستجابة بطريقة موجبة أو سالبة لخبرات حيوية قادمة ، ويتم تدريبه على تنظيم بعض وظائفه الحيوية ، ويصحب التدريب جو وجداني خاص يغلب عليه الحب والتقبل والتشجيع أو عكس ذلك ، ويتعلم من خلال هذه الخبرات التي تقدم له والتي يعايشها أنه متميز يمكنه السيطرة على وظائفه . وأنه يمكنه إنجاز الخبرات الجديدة وحل المشكلات ، بل يتم تدريبه على إعادة التوافق مع ظروف الإحباط والفشل خلال محاولاته التوصل للحلول المناسبة .

والمدرسة باعتبارها بيئة نقية أوجدها المجتمع للتربية . والمنهج الدراسي باعتباره حياة المدرسة يتيح الفرص لحرية توجيه الأسئلة والاستفسارات ، ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال ، وتقبل الخبرات الجديدة الوافدة من المنزل أو جماعات الأصدقاء بل تأييدها . ويتيح المنهج الدراسي الفرص أمام المتعلمين لتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة في مواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع . والدافع للإنجاز الذي يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الاكتشاف والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير ، والميل إلى البحث في الاتجاهات الجديدة ، والإقدام نحو ما هو غير يقيني ، وتفحص البيئة بحثاً عن الخبرات الجديدة ، والمبادرة في الفحص والاستكشاف من أجل مزيد من المعرفة لنفسه وبيئته . وهذا يعنى أن المدرسة توفر

سياقاً نفسياً اجتماعياً يراعى سمات الإبداع وينميها خلال عملية التربية ، كما أنها تصاحب تلك التغييرات التكنولوجية والاجتماعية المتلاحقة المتسارعة بمحاولات للكشف عن ظروف تنمية إمكانات الإبداع لدى المتعلمين الفائقين . والمعلمون المبدعون يمثلون بدورهم عاملاً حاسماً في الأداء الإبداعي للمتعلمين الفائقين ، من حيث كونهم نماذج للتوحد ، ومن حيث استثارتهم لمواهب تلاميذهم ، ومحاولة تنمية هذه المواهب عن طريق تحقيق جو من التسامح والدفء العاطفي والحب والديمقراطية .

وإذا كانت المدرسة تمثل ثقافة جزئية للمجتمع ، فإنها تمثل ثقافة مؤثرة على الطفل في المرحلة العمرية التي ينمو فيها معرفياً ووجدانياً ومهارياً . كما أن المدرسة تمثل جانباً مهماً من جوانب التربية في حياته ، بل ربما هي كل التربية النظامية التي تؤثر فيه ، وبالتالي فإن دور المدرسة في تنمية الإبداع والتأثير إيجاباً أو سلباً في القدرات الإبداعية هو دور أساسي وجوهري (مراد وهبة بدون تاريخ ص ١) .

ودراسة القدرة على القراءة وعلاقتها بالإبداع حظيت بدراسات عديدة واهتم كثير من الباحثين بدراسة الفروق بين المتفوقين عقلياً والعاديين من الأطفال ، من حيث قدرتهم على القراءة ، وتشير البحوث التي أجريت في هذا المجال (عبد السلام عبد الغفار ص ١٠٨ ، ١٠٩) إلى أن هناك فروقاً بين المجموعتين من حيث : الوقت الذي يبدأ عنده الطفل القراءة . ومستواه في القراءة ، والقدر الذي يقرؤه .

فالأطفال المتفوقون يتعلمون القراءة قبل دخولهم المدرسة ، أو في السنة الأولى من التعليم ، وبعضهم يتعلم القراءة دون مساعدة الآخرين ، أو بمساعدة الآباء والأمهات ، كما أن ما قرأه المتفوقون يساوي ضعف ما قرأه العاديون ، وذلك على مدار شهرين من الزمن ، وأن متوسط الوقت الذي يقضيه الفائقون في القراءة يبلغ خمس ساعات أسبوعياً لدى البنين ، وسبع ساعات أسبوعياً لدى البنات . وتتشعب قراءات الفائقين عقلياً ، بحيث تغطي مجالات متعددة ، وتختلف ما بين القراءات العلمية إلى كتب تاريخية وقصص كوميدية وروايات حديثة وكتب فكاهية . فهم يقرءون في سن مبكرة ، ولديهم ميل غير عادي للقراءة ، ونضج مبكر في قراءة كتب

الكبار ، وقراءاتهم مستفيضة في مجالات متعددة ، ولديهم حصيلة لغوية في سن مبكرة ، ويستخدمون الجمل التامة في سن مبكرة أيضاً ، ويشغفون بالكتب ، ولديهم القدرة على تركيز الانتباه لمدة أطول من الطفل العادي ، والقدرة على إدراك العلاقات العِلِّيَّة أو السببية وميولهم متنوعة .

وأهم الصفات الانفعالية والاجتماعية التي تميز هؤلاء الفائقين القيادة والمبادأة في أوجه النشاط الاجتماعي ، والثقة بالنفس ، وحب الاستطلاع ، والشجاعة ، والاعتماد على النفس .

وقدر دارت دراسات الإبداع في محاور أساسية أهمها : دراسة التفكير الإبداعي من حيث علاقته بظروف البيئة المحيطة بصاحبه ، ومن حيث علاقة الإبداع والبحث في خصائص الناتج الإبداعي ذاته وما يميزه عن غيره من أعمال إبداعية أخرى ، وبحث العوامل العقلية والوجدانية التي تقف وراء الأداء الإبداعي ، ودراسة الإبداع من ناحية ارتقائه في مراحل عمرية مختلفة . وهذه الدراسات في مجملها تتناول البناء الشخصي للمبدع ، والصيغ التي تحكم تفاعله مع السياق الاجتماعي المحيط به .

واستكمالاً لهذا الإطار فقد اتجه البحث الحالي إلى محاولة كشف العلاقة بين محتوى الذاكرة والإبداع في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر على سبيل المثال .

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي : ما مكونات ومفردات الذاكرة والإبداع ؟ وما علاقتها بكتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ؟

وتتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية :

١ – ما مفردات الذاكرة والإبداع اللازمة لكتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ؟

٢ – إلى أي مدى تتحقق مفردات الإبداع والذاكرة في كتب اللغة العربية المقررة على التلاميذ في التعليم الأساسي ؟

٣ – إلى أي مدى تتحقق مفردات الإبداع والذاكرة في نماذج الأسئلة المطورة التي قدمت من قِبَل وزارة التربية والتعليم لتلاميذ الصفين الخامس والسادس ؟

٤ – إلى أي مدى تتحقق مفردات الإبداع والذاكرة في بعض الكتب الخارجية التي وافقت وزارة التربية والتعليم على تداولها ؟

وسيقتصر هذا البحث على ما يلي :

١ – كتب القراءة العربية المقدمة للتلاميذ في الصفوف من الأول حتى السادس من التعليم الأساسي ، وتشمل القراءة والمحفوظات الأدبية دونما الامتداد إلى القصص أو كتب القواعد النحوية في العام الدراسي ٨٨ /١٩٨٩ .

٢ – الكتب الخارجية التي ذكر عشرة معلمين من التعليم الأساسي أن التلاميذ يتداولونها ، والتي ذكر ستون تلميذاً – بواقع عشرة تلاميذ من كل صف دراسي – أنهم يستخدمونها ، وقد تم تحليل كتاب في كل صف دراسي من هذه الكتب ، وهو الكتاب الأكثر تكراراً لدى المعلمين والمتعلمين .

ويسير البحث في الخطوات الآتية على الترتيب .

١ – تتبع البحوث والدراسات والكتابات التي أجريت في مجال الإبداع بهدف :

أ) تحديد مفهوم الإبداع وأبعاده ومكوناته . وكذا مفهوم الذاكرة وأبعاده .

ب) استخلاص بعض المفردات التي يمكن استخدامها في تقويم كتب اللغة العربية من ناحيتي الذاكرة والإبداع .

٢ – **إعداد أدوات البحث وتشمل :**

أ) استبانة لتعرف مفردات الإبداع والذاكرة اللازمة لتقويم كتب اللغة العربية .

ب) قائمة بمفردات الإبداع وقائمة بمفردات الذاكرة ، والتأكد من صدقهما وثباتهما .

جـ) تحديد أسلوب تحليل المحتوى المناسب بقواعده وفئاته ومحدداته ، وبناء استمارة للتحليل في ضوء مفردات القائمة التي تم التوصل إليها .

٣ – تحديد كتب اللغة العربية المتاحة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتشمل :

أ) كتب القراءة العربية المقررة على التلاميذ من الصف الأول حتى الصف السادس من التعليم الأساسي في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ .

ب) نماذج الأسئلة المطورة التي أعدتها اللجان الفرعية المتخصصة المنبثقة من المجلس الأعلى للامتحانات والتقويم بوزارة التربية والتعليم المصرية للصفين الخامس والسادس في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ .

جـ) بعض الكتب الخارجية الخاصة باللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . والتي وافقت وزارة التربية والتعليم على تداولها في العام الدراسي نفسه .

٤ – تحليل هذه الفئات الثلاث من الكتب في ضوء قائمة مفردات الذاكرة والإبداع لمعرفة علاقتها بكل فئة على حدة من كتب اللغة العربية المتاحة للتلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وإعادة التحليل بعد أسبوعين من تاريخ التحليل الأول للتأكد من ثبات التحليل .

٥ – التوصل إلى النتائج وتفسيرها ومناقشتها وتقديم التوصيات التي تأخذ بالنتائج إلى حيز التطبيق العملي ، وكذا المقترحات التي تستكمل جوانب لم تتعرض لها الدراسة الحالية .

ويفيد هذا البحث في تطوير مناهج اللغة العربية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً كما يلي :

١ – معرفة مفردات الإبداع تساعد مخططي المناهج ومؤلفي كتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في صياغة وتنظيم المحتوى اللغوي والثقافي ، ووضع خريطة التدريبات اللغوية بما يحقق ويؤكد هذه المفردات في تلك الكتب الدراسية .

٢ – تطوير معايير إجازة الكتب الخارجية في مجال اللغة العربية ، بحيث لا يجاز

كتاب خارجي ما لم تتوافر فيه مفردات الإبداع قبل إصدار قرار بالموافقة على تداوله .

٣ – تزويد معلمي اللغة العربية بمفرادات الإبداع ومفردات الذاكرة ؛ حتى تتم الإفادة من هذه وتلك عند القيام بالتدريس في شيء من التوازن الواعي .

٤ – تحويل البند الرابع من استراتيجية تطوير التعليم الخاص بخلق جيل من العلماء إلى واقع عملي يمارس في مدارسنا عند تأليف الكتب الدراسية ، وعند تنفيذ المناهج الدراسية ، وعند إعداد نماذج الأسئلة المطورة التي تقدم للتلاميذ ، وعند إعداد كتب التدريبات اللغوية في صفوف الدراسة المختلفة .

٥ – فتح الطريق أمام دراسات أخرى في مجال تعليم اللغة العربية وتطويرها على ضوء ثقافة الإبداع في مراحل تعليمية أخرى .

ويستخدم البحث الحالي المصطلحات الآتية :

١ – الإبـــداع :

إن متغير الإبداع يعني العديد من المعاني المختلفة لدى أناس مختلفين (صفوت فرج ١٩٨٣ ، ص ٢٩ – ٣٦) :

– فهو عند شتاين (١٩٥٥) العمليةُ التي ينتج عنها عمل جديد مقبول ذو فائدة لدى مجموعة من الناس ، وهو بهذا يشمل العمليات العقلية ، كما يشمل الإنتاج الإبداعي ، والأداء السلوكي الإبداعي أيضاً .

– وهو عند روجرز (١٩٥٩) تَخلُّق لإنتاج جديد نسبياً ، ينمو معبراً عما في الفرد من تميز من ناحية ، وعند المواد والأحداث والناس والظروف المرتبطة بحياته من ناحية أخرى . أى أن الإبداع وعملياته لا تبدأ من عدم ، بل تستمد مكوناتها من تفاعل مستمر بين الفرد والبيئة .

– وهو عند تورانس (١٩٦٢) عمليةُ إدراك للعناصر الناقصة ، وتكوين الأفكار والفروض حولها . ثم اختبارها وربط النتائج ، وإجراء ما يتطلبه الموقف من تعديلات وإعادة اختبار الفروض .

– وهو عند جيلفورد خَلْقٌ أو ابتكار شيء جديد يأخذ شكل إنتاج ملموس أو سلوك متميز ، ويتسم التفكير المؤدي إلى هذا الإنتاج والسلوك بصفات هي الطلاقة والمرونة والأصالة ، فالإبداع عند جيلفورد تفكيرٌ تغييرى تتنوع فيه الإجابات المنتجة في سعى نحو الاختلاف والتفكير في عدة اتجاهات ، لا اتجاه واحد تفرضه المعلومات التقليدية .

وعادة ما تبدأ عملية الإبداع بشعور الفرد بحاجة ما يريد إشباعها ، وتولد لديه قوة كامنة هي الدافع . وهذا الدافع يقوى إذا توافرت حوافز خارجية وظروف بيئية مناسبة ، حيث يتحول الدافع الداخلي إلى سلوك فعال يهدف إلى إشباع حاجة الفرد . وبالرغم من أن عملية الإبداع عملية منظمة تسير في مراحل محددة ، وبنظام معين فإنها لا تظهر في تحديد واضح في سلوك المبدعين ؛ لأننا نركز اهتمامنا على المرحلة الأخيرة ، وهي السلوك الظاهر الذي يتمثل في إنتاج معين ، ونغفل ما يجري داخل الشخص من انفعالات ودوافع (سيد خير الله ، وإبراهيم الغمري ١٩٧١ ، ص ١٢) **وأهم الصفات الشخصية والأنماط السلوكية التي تميز المبدع ما يلي :**

– الثقة في نفسه إلى حد كبير ، وفي قدرته على تحقيق أهدافه وإنجاز أعماله .
– يشك في الاستنتاجات ، ولا يقبلها دون مناقشة ، وكذلك في صحة القوانين والنظريات ، والخطأ والصواب لديه أمر نسبى .
– الميل إلى التجديد والتغيير والابتعاد عن الأعمال الروتينية .
– مثابر لا يخضع بسهولة ، لديه عزم وتصميم على إيجاد حل لمشكلاته .
– لا يفرض سلطته على غيره ولا يخضع لسلطة أحد .
– الميل إلى البحث والتفكير في أمور يصعب التنبؤ بنتائجها ، ويفضل الأهداف ذات المخاطر المحسوبة على الأهداف المضمونة .
– تفضيل العمل بمفرده على العمل مع غيره ، ويناقش ما يصدر إليه من أوامر .
– يتأمل أفكاره ويتخيلها قبل أن يصدر حكمه فيها .

٢ – الذاكـــرة :

تعتبر الذاكرة ركيزة أساسية مميزة للنشاط النفسي ، ويفضل الذاكرة تثرى

الحياة العقلية بتصورات متعددة عما أدركه الفرد من أشياء أو ظاهرات في مواقف سابقة ، وبدون الذاكرة يصير التفكير الإنساني محدوداً للغاية ومقتصراً فقط على عملية الإدراك الحسي العياني المباشر . والنشاط النفسي وما يقوم عليه من قوانين التعليم يستلزم بالضرورة حفظاً وخزناً للمعلومات تساعد الفرد على فهم وتمثل المعلومات التي تتوفر له في مواقف أخرى ، وعلى تتابع عملية إقامة الروابط بين المعلومات التي يكتسبها في المواقف المتلاحقة ، وبدون هذه العملية العقلية لا يتحقق النمو الإنساني .

وتمثل الذاكرة في الغالب عاملاً يدخل في تكوين معظم العمليات العقلية وفي بنية الذكاء والقدرات العقلية ، كما تلعب دوراً بالغ الأهمية في التحصيل الدراسي . فالتلميذ في مدرسته مطالب باستيعاب قدر هائل ومتنوع من المادة الدراسية وتذكرها بدقة ؛ حتى يحقق تقدمه في الدراسة والنجاح في أداء الامتحانات والاختبارات .

والذاكرة الجيدة -- إذن — هي الذاكرة التي يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة ، ويسترجعها بدقة ، ومن هنا يتفاوت الأفراد في مدى قوة ذاكرتهم وما يرتبط بها من عمليات نفسية . وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الذاكرة بأنها « العملية العقلية التي يتم بها تسجيل الخبرة الماضية والاحتفاظ بها واسترجاعها غرضياً في المواقف المختلفة » (طلعت منصور وآخرون ص ٢١٥ ، ٢١٦) .

عينـــة الدراسة وأدواتهـــا

١ – عينة الدراسة :

تتحدد عينة الدراسة الحالية بكتب اللغة العربية المتاحة لطفل الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . وقد شملت هذه الكتب فئات ثلاثاً هي : كتب القراءة العربية المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الساسي ، ونماذج الأسئلة المطورة التي أعدتها اللجان الفرعية المتخصصة المنبثقة من المجلس الأعلى للامتحانات والتقويم

بوزارة التربية والتعليم للصفين الخامس والسادس ، وبعض كتب اللغة العربية الخارجية التي وافقت وزارة التربية والتعليم على تداولها في العام الدراسي ١٩٨٨ / ١٩٨٩ . وقد تم اختيار هذه الكتب الخارجية ، بواقع كتاب واحد لكل صف دراسي من الصفوف الدراسية من الأول حتى السادس ، وروعي في تحديد هذه الكتب معرفة الشائع منها والمستخدم لدى تلاميذ كل صف دراسي ، عن طريق سؤال عشرة من المعلمين عن الكتاب الخارجي الذي يحظى باهتمام واستخدام التلاميذ في كل صف دراسي من الأول حتي السادس . ثم سؤال ستين تلميذاً ، بواقع عشرة تلاميذ من كل صف دراسي عن الكتاب الخارجي في اللغة العربية ، والذي يستخدمه كل منهم ، وتم اختيار كتاب واحد لكل صف دراسي هو الأكثر شيوعاً من بين ما يستخدمه التلاميذ من كتب خارجية وبين ما ذكره المعلمون العشرة .

وقد تم تحليل كل كتاب لمعرفة عدد الصفحات التي سيتم تحليلها ، وعدد الموضوعات أي النصوص القرائية والأدبية المتضمَّنة في كل كتاب ، وكذلك عدد التدريبات في كل كتاب على حِدَة . **ويتضح ذلك كما يلي** :

أ – أن عدد الكتب التي يتم تحليلها في الصفوف الدراسية الحالية ١٤ كتاباً ، منها ستة كتب للقراءة العربية ، وكتابان للنماذج المطورة في الأسئلة ، وستة كتب خارجية في اللغة العربية .

ب –أن عدد الصفحات التي تتضمنها هذه الكتب وصلت إلى ٢٥٢٥ صفحة .

جـ –أن عدد الموضوعات التي سيتم تحليلها وصل إلى ٥٥٤ موضوعاً .

د – أن عدد التدريبات التي سيتم تحليلها وصل إلى ٦٠٩٧ تدريباً .

٢ - قائمتا مفردات الإبداع والذاكرة :

الهدف من إعداد هاتين القائمتين هو معرفة المفردات التي يتضمنها الإبداع ، والمفردات التي تتضمنها الذاكرة بهدف تحليل كتب اللغة العربية في ضوئها .

وقد تم بناء هاتين القائمتين في ضوء :

أ – استبانة قدمت لعشرة من المتخصصين في الإبداع ومناهج اللغة العربية لمعرفة

المفردات اللازمة لكل ثقافة من هاتين الثقافتين .

ب - الكتابات التي تناولت الإبداع والتحصيل الدراسي ، وكذلك البحوث والدراسات التي أجريت في هذه المجالات والتي شكلت مصادر هذه الدراسة والمثبتة في قائمة بنهاية الدراسة الحالية .

وتم التوصل إلى نتائج هذه المصادر وحذف المفردات المتكررة ، وتقسيم كل قائمة إلى محورين : أولهما يتضمن مفردات ترتبط بتصميم المادة التعليمية ، وثانيهما يتضمن مفردات ترتبط بالتدريبات ، وتم عرض هذه المفردات على عشرة من المتخصصين في التفوق العقلي ومن لهم دراسات في الإبداع ، وكذلك من المتخصصين في تعليم اللغة العربية بهدف تعديل القائمتين على ضوء آرائهم ، وتم حذف وإعادة صياغة بعض المفردات ، وكذلك إضافة مفردات أخرى إلى القائمتين .

وأصبحت القائمتان في صورتهما النهائية ، بحيث تضمنت قائمة الإبداع عشرين مفردة نصفها يرتبط بتصميم المادة التعليمية ، ونصفها يرتبط بالتدريبات ، وكذلك الحال بالنسبة لقائمة الذاكرة . كما يتضح مما يلي :

(١) قائمة الإبداع

من ناحية تصميم المادة التعليمية :

١ - وضع المادة التعليمية على هيئة مشكلات .
٢ - عرض المادة على أنها نتيجة تطور لا يقف عند حد .
٣ - فتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلي .
٤ - إتاحة التحري العقلي بعرض المقدمات ، ثم النتائج .
٥ - عرض المادة في وحدات تشكل كلاً متكاملاً .
٦ - إفساح المجال للتجريد من حالات متعددة .
٧ - المادة تتضمن الكليات ، ثم الجزئيات .

٨ – اللغة تحقق للطالب التشجيع والتقبل .
٩ – تحرير عقلية الطالب من المحرمات الفكرية .
١٠ – الدعوة إلى فحص البيئة بحثاً عن خبرات جديدة .

من ناحية التدريبات :

١١– إخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأي .
١٢– إتاحة الحوار بين الطالب والمعلم .
١٣– الدعوة إلى تفسير المادة العلمية .
١٤– الدعوة إلى الموازنة بين الآراء والحقائق .
١٥– استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية .
١٦– طلب إيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات .
١٧– تجاوز وصف الصورة إلى بيان الرأي والربط .
١٨– إتاحة الفرص للتعلم الذاتي .
١٩– الدعوة إلى استخدام الخيال .
٢٠– الدعوة إلى المخاطرة العلمية المحسوبة للاكتشاف .

(٢) قائمة الذاكرة

من ناحية تصميم المادة التعليمية :

١ – وضع المادة التعليمية على شكل حقائق تقريرية .
٢ – عرض المادة على أنها قضايا مسلم بصحتها ونهائية .
٣ – تقييد فكر الطالب باستيعاب ما قدم له .
٤ – المادة التعليمية حقائق ومفاهيم ومعلومات للتحصيل .
٥ – عرض المادة على شكل موضوعات منفصلة .
٦ – عرض أمثلة قليلة لا تسمح بالتجريد .
٧ – المادة تتضمن جزئيات وتفريعات غير منظمة .

٨ – اللغة توحي بالاستبداد والسيطرة (افعل ولا تفعل) .
٩ – غرس التبعية وخلع القدسية على بعض الأشخاص والأفكار .
١٠– تقييد المادة بخبرات غير مباشرة لا علاقة لها بالبيئة .

من ناحية التدريبــات :

١١– إخضاع المادة للتذكر والتعرف والحفظ .
١٢– لا تحقق حواراً بين المتعلم والمعلم .
١٣– المادة المعروضة غير معللة ولا مفسرة .
١٤– خلو الأسئلة من الموازنات وإعمال الفكر .
١٥– استخدام التدريبات التلقينية .
١٦– إهمال البحث عن العلاقات بين القضايا .
١٧– الحديث عن الصور ومضامينها .
١٨– البعد عن الدعوة للتعلم الذاتي .
١٩– خلو الأسئلة من إتاحة الفرصة لاستخدام الخيال .
٢٠– الارتباط الدقيق بالمادة المفروضة ومضامينها .

٣ – خطــوات التحليــل :

يسير تحليل مضامين كتب اللغة العربية في الخطوات التالية على الترتيب :

أ – قراءة قائمتي مفردات الذاكرة والإبداع ، وتحديد المقصود من كل مفردة من مفردات القائمتين في ضوء تعريفها .

ب –قراءة الكتب موضوع الدراسة كتاباً كتاباً قراءة استيعاب ، وتقسيم كل كتاب إلى موضوعاته وتدريباته ، باعتبار الموضوع وحدة فكرية . وكذلك حساب أعدادها .

جـ –وضع علامة أمام كل موضوع أو تدريب ، وتحديد نوع المجال الذي ينتمي إليه ، وهل هو إبداع أو ذاكرة ؟ ويستمر هذا التحديد حتي ينتهي كل كتاب .

د – رصد مفردات كل كتاب في استمارات تحليل المحتوى الخاصة به ، وبيان تكرارات كل مفردة مرتبطة بالإبداع أو الذاكرة .

هـ – تفريغ استمارات تحليل المحتوى الخاصة بكل كتاب على حِدَة ، بحسب الصف الدراسي ، وبحسب كل فئة من كتب اللغة العربية .

وبذلك تم تحديد مفردات الإبداع ومفردات الذاكرة التي تتضمنها كل فئة من فئات الكتب الثلاثة : كتب القراءة العربية ، والأسئلة النموذجية المطورة ، والكتب الخارجية ، وحساب النسب المئوية لكل منها ، وتم حساب النسب المئوية لمفردات الذاكرة ومفردات الإبداع على أساس اعتبار المجموع الكلي للموضوعات ، وكذلك التدريبات – المقام الذي يقسم عليه العدد المرتبط بكل مجال باعتباره البسط × ١٠٠ .

٤ – ثبات التحليل :

لإيجاد ثبات تحليل المحتوى قام الباحث بتحليل الكتب موضوع الدراسة في أول شهر فبراير ١٩٨٩ ثم قام بإعادة تحليل ١٠٪ من صفحات هذه الكتب بعد مضى أسبوعين من تاريخ التحليل الأول ، وذلك في ضوء قائمتي مفردات الذاكرة والإبداع ، وتمت مقارنة النتائج التي توصل إليها الباحث في التحليلين بالنسبة للموضوعات والتدريبات نفسها ، وحساب معامل الارتباط بين النتائج ، وقد بلغت قيمته ٠,٨٢ درجة عالية من الارتباط ، مما يدل على مدى صحة ثبات التحليل .

نتائج الدراسة – تفسيرها ومناقشتها

تم تحليل كتب القراءة العربية ، ونماذج الأسئلة المطورة ، والكتب الخارجية على ضوء قائمتي الذاكرة والإبداع لمعرفة النسب المئوية التي يحظى بها كل كتاب من ناحيتي المادة التعليمية والتدريبات التي يتضمنها ، وبحسب كل فئة من الفئات

الثلاث للكتب التي سيتم تحليلها ، ويمكن توضيح نتائج التحليل كما يلي :

١ - أن عدد النصوص القرائية والأدبية في كتب القراءة العربية التي تنتمي إلى مجال الإبداع تراوحت بين نص واحد ، وثلاثة نصوص ، وأن النسب المئوية لها في الصفوف من الأول حتى السادس كانت على الترتيب ٢,٩٤٪ ، ٤,٧٦٪ ، ٢,٣٨٪ ، ٢,٤٣٪ ، ٦,٦٦٪ ، ٦,٩٧٪ .

٢ - أن عدد النصوص القرائية والأدبية في كتب القراءة العربية التي تنتمي إلى مجال الذاكرة تراوحت بين ٣٣ نصاً في الصف الأول و ٤٢ نصاً في الصف الخامس ، وأن النسب المئوية لها في الصفوف من الأول إلى السادس كانت على الترتيب ٩٧,٠٦٪ ، ٩٥,٢٤٪ ، ٩٧,٦٢٪ ، ٩٧,٥٧٪ ، ٩٣,٣٤٪ ، ٩٣,٠٣٪ .

٣ - أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الإبداع في كتب القراءة العربية تراوحت بين ١٧ تدريباً في الصف الأول و ٣٢ تدريباً في الصف السادس ، وأن النسب المئوية لها في الصفوف من الأول حتي السادس كانت على الترتيب ٣,٨٨٪ ، ٥,٩٨٪ ، ٤,٨٩٪ ، ٦,٢٣٪ ، ٩,٤٥٪ ، ٧,٦٣٪ .

٤ - أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الذاكرة في كتب القراءة العربية تراوحت بين ٢٤٩ تدريباً في الصف الخامس و ٤٢١ تدريباً في الصف الأول ، وأن النسب المئوية لها في الصفوف من الأول وحتى السادس كانت على الترتيب ٩٦,١٢٪ ، ٩٤,٠٢٪ ، ٩٥,١١٪ ، ٩٣,٧٧٪ ، ٩٠,٥٥٪ ، ٩٢,٣٧٪ .

٥ - أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الإبداع في نماذج الأسئلة المطورة بالصف الخامس ١٥ نصاً ، بنسبة ٥٣,٥٨٪ ، وفي الصف السادس ١٨ نصاً بنسبة ٥٦,٢٥٪ .

٦ - أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الذاكرة في نماذج الأسئلة المطورة بالصف الخامس ١٣ نصاً ، بنسبة ٤٦,٤٢٪ ، وفي الصف السادس ١٤ نصاً بنسبة ٤٣,٧٥٪ .

٧ – **أن عدد النصوص القرائية والأدبية في الكتب الخارجية كانت هي نفس النصوص المتضمنة في كتب القراءة العربية المقررة بالتعليم الأساسي ، وأن نسبة هذه النصوص في مجالي الذاكرة والإبداع هي النسب نفسها الواردة في كتب القراءة العربية المقررة بالتعليم الأساسي والتي سبق عرضها .**

٨ – أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الإبداع في الكتب الخارجية تراوحت بين ١٩ تدريباً في الصف الثالث و ٢٧ تدريباً في الصف السادس ، وأن النسبة المئوية لها في الصفوف من الأول حتى السادس كانت على الترتيب ٣,٢٧٪ ، ٤,٢٧٪ ، ٢,٨٧٪ ، ٤,٥٨٪ ، ٦,٤٪ ، ٥,٤٦٪ .

٩ – **أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الذاكرة في الكتب الخارجية تراوحت بين ٤٦٨ تدريباً في الصف الخامس ، ٦٤٣ تدريباً في الصف الثالث ، وأن النسب المئوية لها في الصفوف من الأول حتى السادس كانت على الترتيب ٩٦,٧٣٪ ، ٩٥,٧٣٪ ، ٩٧,١٣٪ ، ٩٥,٤٢٪ ، ٩٣,٦٪ ، ٩٤,٥٤٪ .**

مناقشة النتائج وتفسيرها

يتضح من عرض النتائج السابقة مجموعة من المعطيات يمكن تصنيفها بحسب نوعية الكتب التي تم تحليلها كما يلي :

أولاً : نتائج ترتبط بكتب القراءة العربية المقررة :

١ – أن مفردات الذاكرة هي السائدة في نصوص كتب القراءة العربية المقدمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وقد وصلت نسبتها إلى ٩٦٪ تقريباً في المادة التعليمية المتضمنة في هذه الكتب ؛ حيث اقتصرت على عرض معلومات متنوعة عما يحيط بالطفل في بيئته أو البيئات العربية والدولية عن المأكل ، والملبس ، والتعليم ، والرياضة ، ومعالم البلاد ، والفصول الأربعة ، والأسرة ، والوطن ، والقصص ، والأخلاقيات ، والزراعة ، والصناعة ، والتجارة ،

والسياحة ، واقتصرت النصوص التى اندرجت تحت مفردات الإبداع على نسبة ٤٪ تقريباً وشملت إتاحة الفرصة للتجريد من أمثلة ، ووضع المادة على شكل مشكلة ، أو لغز ، والأنشطة المصاحبة التي تقوم على تنمية التعليم الذاتي .

٢ – أن مفردات الذاكرة لها السيادة أيضاً على مستوى التدريبات المتضمَّنة في كتب القراءة العربية المقدمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وقد وصلت نسبتها إلى ٩٤٪ تقريباً . وقد استغرقت التدريبات نوعية من الأسئلة التحصيلية التي تبدأ بالأسئلة الآتية : أجِبْ ، اقرأْ ، اكتبْ ، أكمِلْ ، املأْ ، استخرجْ ، مَنْ ، ما ، ماذا ، هل ، بِمَ ، كيفَ ، تحدثْ ، اعرضْ ، مَثِّل ، تَتَبَّعْ ، ارسمْ ، ضعْ ، صِلْ ، على حين اقتصرت التدريبات التي اندرجت تحت مفردات الإبداع على نسبة ٦٪ تقريباً ، وشملت هذه التدريبات أسئلة تخضع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأي ، واستخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ، مثل الأسئلة المبدوءة بما يلي : أي التعبيرين أجمل ، كَوِّنْ ، استخدِمْ ، رَتِّبْ ، لماذا ، لَخِّصْ ، صِفْ ، قارِنْ ، استعمِلْ .

ثانياً : نتائج ترتبط بنماذج الأسئلة المطورة :

١ – أن مفردات الإبداع نالت وزناً نسبياً أعلى من مفردات الذاكرة في المادة التعليمية المتضمنة في نماذج الأسئلة المطورة ؛ حيث وصلت نسبتها المئوية إلى ٥٥٪ فبعضها عرض المادة التعليمية على شكل مشكلات ، وإتاحة التحري العقلي بعرض المقدمات ثم النتائج ، والدعوة إلى فحص البيئة بحثاً عن خبرات جديدة ، أما النصوص التي اندرجت تحت الذاكرة فقد وصلت نسبتها المئوية إلى ٤٥٪ ، وتناولت موضوعات تتصل بالمعلومات الدينية والبطولات ، والحيوانات ، والأخلاقيات ، والقصص التي تتضمن القيم التربوية .

٢ – أن مفردات الإبداع نالت وزناً نسبياً ، مثل مفردات الذاكرة تقريباً في التدريبات المتضمنة في نماذج الأسئلة المطورة ؛ حيث وصلت نسبتها إلى ٤٧٪ ، فقد تم إخضاع مادة الدروس للنقد وإبداء الرأي ، والدعوة إلى تفسير المادة العلمية ، والدعوة إلى الموازنة بين الآراء والحقائق ، واستخدام

التدريبات التكوينية ، وطلب إيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات ، أما التدريبات التي ارتبطت بمفردات الذاكرة فقد وصلت نسبتها إلى ٥٣٪ ، وتناولت أنماط الأسئلة التي سادت في كتب القراءة العربية المقررة على التلاميذ في التعليم الأساسي .

ثالثاً : نتائج ترتبط بالكتب الخارجية :

١ – أن مفردات الذاكرة هي السائدة في نصوص الكتب الخارجية المقدمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، فقد وصلت نسبتها المئوية إلى ٩٦٪ تقريباً ، فهي قد وضعت المادة التعليمية على شكل حقائق تقريرية ، وعلى أنها قضايا مسلم بصحتها ونهائيتها ، وهي تقييد لفكر التلميذ باستيعاب ما قدم له ، والمادة التعليمية حقائق ومفاهيم ومعلومات للتحصيل ، وتقييد المادة بخبرات غير مباشرة لا علاقة لها بالبيئة .

إن الكتب الخارجية تجافي حقائق تربوية مهمة في تنمية الإبداع ، فهي لا تقدم للمتعلم إلا ما هو متاح من خبرات محدودة تتمثل في الموضوعات المقررة على التلاميذ ، على حين يتضمن كتاب الوزارة المقرر على التلاميذ موضوعات إضافية ليست مقررة على التلاميذ ، ولكنها للقراءة الحرة وإثراء القدرات والمهارات اللغوية النقدية التذوقية وحرية الأداء اللغوي ، وسيادة النظرة التفتيتية في الكتب الخارجية ، والتي تتمثل في التركيز على تلقين المتعلمين الدروس وحشو أذهانهم بها ، دون دعم العادات التي تشجع على الابتكار والمبادأة تقتل الإبداع .

٢ – أن مفردات الذاكرة هي السائدة أيضاً في التدريبات التي تتضمنها الكتب الخارجية المقدمة لتلاميذ التعليم الأساسى ؛ فقد وصلت نسبتها المئوية إلى ٩٥٪ ، فهي قدمت تدريبات تساعد على إخضاع المادة للتذكر والتعرف والحفظ ، وهي لا تعلل ولا تفسر ، وتخلو من الموازنات وإعمال الفكر ، وتدور حول التلقين ، وتهمل البحث عن العلاقات بين القضايا والأفكار ، والتدريبات التي تتضمنها الكتب الخارجية ترسخ القاعدة الأساسية التي مؤداها أن

النجاح لا يتم إلا على أساس الحفظ والاستظهار للمقررات الدراسية .

إن الكتب الخارجية تحرم الطالب من التدريب على التفكير وتمنعه من إعمال عقله وذوقه ، فهي تقتل التفكير وتقتل التذوق ؛ ذلك أنها تضع الإجابات النموذجية عقب كل سؤال ، وهي تلقن الطالب الإجابات الخاصة بالتفكير والتذوق الأدبي ، فتصنع الطالب الآلي المبرمج بالمعلومات المعتمد على غيره ، غير المستقل ؛ حيث تضعه في قوالب فكرية ولغوية وثقافية محفوظة وجامدة .

توصيات ومقترحــات

على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ، وتحقيقاً للجوانب الإيجابية ، وتلافياً للجوانب السلبية التي كشفت عنها هذه الدراسة التحليلية ، وتحقيقاً للبند الرابع من استراتيجية تطوير التعليم في مصر التي تنص على خلق جيل من العلماء ورعايتهم ، وتحويل ذلك إلى واقع عملي يمارس في مدارسنا – **يمكن التوصية بما يلي** :

التوصية الأولى :

ضرورة الاهتمام بثقافة الإبداع عند تأليف الكتب الدراسية في مجال مناهج اللغة العربية في ناحية تصميم المادة التعليمية ، فيتم الاهتمام بإعداد المادة التعليمية على شكل وحدات دراسية تشكل كلاً متكاملاً بين فروع اللغة العربية ، وبحيث تصاغ الدروس على شكل مشكلات تتحدى عقول التلاميذ وتستثيرهم ، وتتيح الفرصة للخيال والتفكير والتحرى العقلي ، وتدعو إلى فحص البيئة ؛ بحثاً عن خبرات جديدة ، وبحيث تشعر التلميذ أن هذه المادة التعليمية حلقة من حلقات التطور الذي لا يقف عند حد .

التوصية الثانية :

ضرورة العناية بإعداد التدريبات اللغوية ، سواء كانت في كتب القراءة المدرسية أو في صورة نماذج الأسئلة المطورة – على ضوء ثقافة الإبداع ، بحيث تتيح هذه التدريبات للتلاميذ الفرصة للنقد وإبداء الرأي ، وتفسير المادة العلمية ، والموازنة

بين الآراء والحقائق ، واستخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ، وإيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات ، وتجاوز وصف الصورة إلى بيان الرأي والربط ، وإتاحة الفرصة للتعلم الذاتي ، والدعوة إلى استخدام الخيال ، وإلى المخاطرة العلمية المحسوبة للاكتشاف .

وهناك مجموعة من البحوث المقترحة التي تستكمل الدراسة الحالية وهي :

١ – القيام بدراسة تحليلية لطرق تدريس اللغة العربية في إحدى المراحل التعليمية ؛ لمعرفة علاقتها ومدى تحقيقها لثقافة الإبداع .

٢ – تدريب المعلمين على مهارات وقدرات وأنشطة لازمة لتنمية الإبداع والابتكار عند تلاميذهم .

٣ – تحديد الأوزان النسبية المناسبة واللازمة لكل مرحلة تعليمية ، بالنسبة لثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع والابتكار .

٤ – توعية أولياء الأمور بأهمية العناية بثقافة الإبداع عند أبنائهم ؛ حتى يكون هناك تكامل بين المنزل والمدرسة في تشكيل الطفل المبدع والمبتكر .

٥ – تطوير أساليب التقويم الحالية ؛ تمتد إلى جوانب الإبداع من خلال مواقف شفوية وعملية ، بالإضافة إلى الاختبارات النظرية التي يتعرض لها التلاميذ .

* * *

الفصل السابع

الأنماط الجنسوية
الشائعة في الكتب المدرسية المصرية

الإنسان بالنسبة للمجتمع – أى مجتمع – محور لكل ما قد يوضع من خطط أو سياسات للتنمية والتغيير والتطوير والتجديد ، باعتبار أن الإنسان هو هدف التنمية ، وهو وسيلتها . وعلى الرغم من تسليم المشتغلين بالعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية بهذه الحقيقة عبر مختلف العصور ، فإن من المنتظر زيادة قيمة وفاعلية دور الإنسان فى القرن الحادى والعشرين – حيث يمثل هذا القرن حلقة حضارية متميزة على امتداد التاريخ الإنسانى كله ، بعد أن بات من المعروف أن القرن الحادى والعشرين هو حقبة ما يمكن أن يعرف « بالموجة الحضارية الثالثة » ونعنى بذلك حقبة التدفق المعرفى والتقدم التكنولوجى بمعدلات غير مسبوقة أو متوقعة ، بعد أن كانت « الزراعة » هى محور الموجة الحضارية الأولى وخاصيتها المميزة ، وكانت « الصناعة » هى محور الموجة الحضارية الثانية وملمحها الرئيسى .

وهكذا كان الإنسان – وسيظل – هو محور أى تغيير أو تطوير ، وهو هدف كل تغيير أو تطوير فى نفس الوقت . وبالتالى فليس بمستغرب أن أصبحت ثروات الأمم والشعوب تقاس بنوعية العنصر البشرى ، بحيث أصبح هذا العنصر يتقدم على كل ماعداه من ثروات مادية أو طبيعية .

ومن المعروف أن الإنسان يستهل حياته عقب مولده ككائن بيولوجى ينشد إشباعا فوريا لكل ما يشعر به أو يحتاج إليه من متطلبات البقاء العضوى . بيد أنه يتحول – وبالتدريج – إلى كائن اجتماعى ، وذلك عبر ما يعرف بعملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعى – وهى عملية يشترك فيها عديد من الوكالات والوسائط التربوية ، وتهدف أساسا إلى « ألسنة » الكائن البيولوجى على نحو يمكنه من التعايش والتعامل والتفاعل كمواطن ملتزم ومسئول ، مع موضوعات وأشخاص الوسط المحيط ، بحيث يستطيع أن يقوم بدور إيجابى فى حركة الحياة فى مجتمعه ،

وأن يسهم فى تحقيق ما يضعه هذا المجتمع لنفسه من أهداف وملامح وتطلعات ؛ تحقيقا لذاته كإنسان وصيانة لدور مجتمعه وثقافته بين مجتمعات وثقافات عالمه .

وتتضمن عملية وممارسات التطبيع والتنشئة ضمن ما تتضمن ما يعرف بعملية « التنميط الجنسى » ونعنى بذلك تحقيق قابليات وتهيؤات أفراد كل جنس (ذكور / إناث) بما يتفق مع طبيعته البيولوجية ، وبما يتسق مع ما يسود وسطه وثقافته من قيم وعادات وتقاليد وقواعد وأحكام ومستويات ومعايير للسلوك – بحيث يستطيع كل من الرجل والمرأة أن يضطلع بمسئولياته ، وأن يمارس دوره فى حياة مجتمعه ، من خلال إطار محدد للثواب والعقاب والاستحسان والاستهجان الاجتماعيين .

وعلى الرغم من تسليم الباحثين فى عديد من قضايا التنمية ومجالاتها بضرورة بل وحتمية قيام المرأة بدور إيجابى فى حياة مجتمعها باعتبار أن المرأة تمثل نصف المجتمع من الوجهة العددية على الأقل ، على الرغم من كل ذلك ما زال موضوع دور المرأة فى المجتمع – ومجتمعنا فى المقدمة بالطبع – يحتاج إلى قدر غير قليل من إعمال الفكر للوقوف على طبيعة هذا الدور ومغزاه وتوضيح ماهية حدوده وأبعاده – خصوصا وقد بتنا على وشك الانتقال إلى حقبة حضارية ذات خصائص وملامح مميزة ، تتطلب حشد واستثمار كل ما لدى أبناء المجتمع من قدرات وطاقات وإمكانات .

ومن هنا – وفى ضوء كل ما تقدم – تجيء أهمية هذا البحث وموضوعه : الأنماط الجنسوية الشائعة فى الكتب المدرسية المصرية بالتعليم الأساسى ، وهو يهدف إلى رصد مختلف صور التمييز والتعصب الجنسى فى الكتب المدرسية المستخدمة بمرحلة التعليم الأساسى ، باعتبار أن هذه المرحلة هى أولى مراحل التعليم المتضمنة فى السلم التعليمى فى مجتمعنا ، وذلك باستخدام منهج تحليل المحتوى بالنسبة لكتب اللغة العربية .

ولعل مما يضفى على هذا البحث أهمية خاصة أنه تجاوز حدود الرصد والتحديد إلى محاولة طرح تصورات إجرائية تحقق هوية عادلة لكل من الرجل والمرأة ، بعيدا عن مختلف التصورات التقليدية المتوارثة التى طالما تبنيناها وشايعناها فى فترات

زمنية سابقة ، وتقديم تصورات لأنماط ونماذج أكثر إيجابية لإمكانية مشاركة المرأة فى مختلف مجالات الحياة من حولها كالمجالات الأسرية والاجتماعية والوظيفية والمجتمعية ؛ حتى يتسنى الاستفادة من هذه الأنماط والنماذج عند التفكير فى وضع أو تخطيط المواد التعليمية بالنسبة للأطفال .

وهى أمور تستطيع أن تسهم فرادى ومجتمعة فى تنمية الوعى وإثارة الاهتمام بالمشكلة العنصرية المتكررة فى الكتب المدرسية ، على نحو يستحث مخططى الكتب المدرسية للتفكير فى إحداث تغيير يبدو مُلِحًّا وضروريا ، يبرز إمكانية المشاركة الفعالة بين الرجل والمرأة فى تحمل تبعات ومسئوليات المرحلة الراهنة التى يعيشها مجتمعنا فى سعيه الدءوب لتطوير واقع يعيشه إلى مستقبل يتطلع إليه .

وعلى ذلك ، فإن البحث الحالى يعتبر بمثابة خطوة على الطريق ومجرد بداية فى مجال بحثى حيوى ومهم .

وينبغى ضرورة متابعة الجهد البحثى لهذا البحث من خلال تناول ومعالجة قضايا جنسوية أخرى ترتبط بالقيم والمفاهيم واللغة ، سواء فى المناهج الدراسية أو فى مختلف فروع ومكونات أدب الأطفال وفنونهم .

الفلسفة النظرية للدراسة

تعليم الأطفال وتنشئتهم فى إطار المثل العليا للسلام والمساواة والتفاهم بين الشعوب هو جزء من مراحل تكوين الإنسان الجديد ، إنسان القرن الحادى والعشرين ، وهو عامل من العوامل الحاسمة فى تغيير المجتمع وتجديده .

وتربية الأطفال إحدى المهام التى تقع على عاتق المرأة ، فهى المربية الأولى للأطفال ، وهذا يعنى أن للمرأة شأنا فى تطوير المجتمع . وقد ترتب على ذلك أن الأمم المتحدة قررت اعتبار عام ١٩٧٥ من الميلاد عاما دوليا للمرأة ؛ لدعم دورها ورسالتها كعضو مؤثر فى المجتمع ، ولتحقيق المساواة الصادقة بين الرجال والنساء فى

التشريعات والوظائف والأجور وغيرها من أنواع النشاط فى المجتمع الحديث .

ومؤتمر المرأة فى عامها الدولى قد دعا لإشراك النساء إشراكا كليا فى الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية ، كما دعا لإسهامهن فى تحقيق التعاون والتفاهم والصداقة بين شعوب العالم . (جان سيسيه ١٩٧٥ ص ٥١) ؛ ذلك لأن تحقيق التقدم الاجتماعى رهن بتقدم المرأة اجتماعيا .

إنَّ الجنسوية بما تعنيه من تعصب ضد النساء فى التشريعات والسلوك يحدّ من إسهام النساء فى المجتمع ، بل يحول دون اكتمال شخصياتهن كأفراد . مما يوجب إماطة اللثام عن الآراء التقليدية بالجنس ودوره ، وإلا تكاثرت العثرات فى طريق الرجال والنساء على السواء فى فترة التنور المتلاحق (فاى سوندرز ١٩٧٥ ص ٧١) . فالتمييز القائم على الجنس إجراء اعتباطى يحط من شأن الأشخاص ، ويستثنيهم ، ويقلل من تمثيلهم ، ويحددهم بأنماط جامدة على أساس جنسهم .

والأنماط الجنسوية معتقدات متعارف عليها ، وفرضيات عن الخصائص والسمات الشخصية للرجال والنساء . إنها خصائص وعادات وقدرات وتوقعات محددة ، يتم نسبتها إلى الأشخاص على أساس انتمائهم إلى مجموعة معينة ، بغض النظر عن صفاتهم المميزة لهم كأفراد .

أما أنماط الأدوار الجنسوية فهى المعتقدات المتعلقة بالأدوار المختلفة الملائمة للرجال أو النساء . وتظهر هذه الأنماط فى مجالات الحياة المختلفة ، مثل التربية والتدريب والتوظيف ، وهى فى المنزل والعمل فى المجتمعات المختلفة بغض النظر عن الإطار الثقافى لكل مجتمع .

ومعظم أفكارنا ومعتقداتنا عن الدور الذى يمكن أن يقوم به الرجل أو المرأة هو بالدرجة الأولى معتقدات راسخة فى مسيرة وتاريخ هذه الأنماط الجنسوية ، وليس من طبيعة التكوين الإنسانى . ذلك أن الأدوار الاجتماعية مكتسبة ، وأن الرجال والنساء على حد سواء محاصرون بالقيود الثقافية الاجتماعية والحضارية التى تمنعهم من

الانتقاء أو تطوير فى الأدوار ، بل إن تلك القيود لا تسمح بوجود الاختلافات الفردية فى الأدوار داخل إطار الجنس الواحد .

والأنماط التى تحدّ من قدرات وطاقات ومهارات فئة من أبناء المجتمع هى أنماط ضارة ومهلكة ومستنزفة ، ليس فقط لهذه الفئة فقط ، بل لأبناء المجتمع بجميع فئاته . وهذه الأضرار العنصرية جاءت نتيجة للظلم والاستغلال على مَرِّ الأجيال .

وهذه الأنماط الجنسوية العنصرية أدت إلى تبرير وضع المرأة ، وترسيخ تبعيتها للرجل داخل المجتمع ، والتقليل من دورها وقيمتها وأهميتها . وهذا يشير إلى أن تركيبة النظام الاجتماعى منحازة جنسويا ، ويترتب عليها أن الأطفال من الجنسين : البنين والبنات – يعتقدون أن المرأة هى الجنس الأقل شأنا ، ويرشح ذلك ما يعيشه الأولاد والبنات من حياة يومية تسودها الأنماط الجنسوية ، التى تقود بالتالى إلى تفوق أحد الجنسين على الآخر ، ويصبح الأولاد والبنات مصنفين سلفا ومضطرين لأن يعملوا وفقا للصورة التى فرضت عليهم ، وحيث يتوقع أن يتصرفوا طبقا لما هو مطبوع فى أذهانهم .

وتأتى قضية المرأة قياسا على جنس الرجل . الذى أعطى السلطة بموجب القوانين ، حتى أصبح المجتمع العربى يعرف بمجتمع الرجل ، حيث إن معظم الممارسات والأفكار والتقاليد تعامل المرأة على أنها أدنى مرتبة من الرجل ، كما أن الرجل هو الذى يتلقى العلم ويختلط بمؤسسات المجتمع ، على حين تحرم المرأة من هذا الحق على أساس أنها رهينة المنزل ، بعيدة عن النشاط الاقتصادى والاجتماعى والإدارى .

إن هناك كثيرا من الشبه بين مفهوم العنصرية والجنسوية . ففى حين تنطوى العنصرية على الصفات التمييزية فى المواقف والتصرفات والأدوار فى المجتمع ضد مجموعة معينة من البشر ، تنطوى الجنسوية على ممارسة أنواع مختلفة من التمييز المعتمد على نوع الجنس . ويعدّ الشخص جنسويا إذا كانت أفكاره وتصرفاته منحازة نوعا ما نحو التفرقة بين الرجل والمرأة ، فالجنسوية تصرف يحقر من مكانة المرأة ، ويقلل من شأنها (اندريه ميشيل ١٩٨٦ ، ص ١٥) .

بيد أن المجتمع الآن يعترف بمركز للمرأة يتساوى مع مركز الرجل . خاصة أن حركات حقوق المرأة جعلت المجتمع يدرك أن الجنسوية لون من ألوان الاضطهاد والتمييز العنصرى الذى يقوم على تمييز فئة ما على افتراض تفوقها على غيرها ، ومن هنا فقد تم الاعتراف عمليا بالمساواة بين المرأة والرجل ، وسنت تشريعات تترجم هذه المساواة بين الجنسين ، والاحترام المتبادل بينهما ، كما تم التأكيد على أن التعليم والتدريب قادران على تغيير المواقف المتوارثة لأدوار النساء والرجال . وابتكار صورة جديدة أكثر إيجابية لمشاركة المرأة على مستوى الأسرة وعلى مستوى الحياة الاجتماعية والعامة ؛ لتحقيق التنمية الشاملة وتحقيق السلام .

وهذا الأمر يشير إلى تقدم ملحوظ قد طرأ . على وضع المرأة على الصعيد الفردى وحقوق الإنسان . والبنية الاجتماعية ، وعلى الصعيد المهنى . وقد أكد هذا التطور تقرير المكتب العالمى للقوى العاملة سنة ١٩٧٥ حيث ذكر أن النساء يشكلن أكثر من ثلث السكان الفعالين اقتصاديا ، وأن ٤٦٪ من النساء موظفات . كما أن نسبة توزيع النساء تتفاوت فى الوظائف المختلفة ، فهى أكثر ارتفاعا فى الأعمال المكتبية ، وصناعة الغزل والنسيج ، وفى قطاعات الخدمات ، خاصة قطاع التعليم ، على حين تتواضع هذه النسبة فى الوظائف الإدارية أو التنفيذية . أما نسبتهن فى مجالات السياسة والتجارة والطب والحقوق والحرف التى تتطلب مهارات عالية فهى تختلف من مجتمع إلى آخر . ورغم الزيادة فى مشاركة المرأة فى المجالات المختلفة فإن هذه الزيادة لا تزال محدودة . كما أن نسبة النساء فى القوى العاملة تختلف من دولة إلى أخرى ، فهى فى الاتحاد السوفيتى ٥١٪ ، وفى الولايات المتحدة ٤٣٪ ، وتتراوح بين ١٢٪ ، ٢١٪ فى الدول النامية . وبالرغم من أن الفجوة بين المرأة والرجل خفت حدتها على صعيد العمل ، فإنه لا يزال هناك تفاوت فى المستوى الوظيفى ومستوى الأجر بين الجنسين .

أضف إلى ذلك أنه على صعيد البنية الاجتماعية تسير البنية الأسرية فى طور التطوير ، فالمرأة لها دخل مستقل عن دخل الرجل ، وظهرت أسر أصبحت المرأة فيها هى المسئولة عن الأسرة ، بيد أن دور رعاية الأطفال وتربيتهم لا يزال منوطا بالمرأة ،

ودور العائل لا يزال منوطا بالرجل فى معظم المجتمعات ؛ تمشيا مع الأنماط الجنسوية التى كانت ولا تزال قائمة ، وبذلك يصبح الدور المستقبلى الذى يتعلمه الولد هو دور الزوج وكسب الرزق ، ودور البنت هو دور الزوجة والأم . أما على الصعيد التعليمى فقد ازداد عدد النساء المتعلمات ، ومع ذلك فإنهن يشكلن ثلثى السبعمائة المليون الأمى فى العالم .

ورغم ذلك كله فإنه يمكن القول إنَّ هذا التطور لا يزال دون الحد الذى يسمح بالقول إنَّ المساواة مع الرجل قد تمت . فالتمييز وعدم المساواة والعنصرية والجنسوية التى تميز الرجل على المرأة أمر متأصل فى مختلف المجتمعات ، كما يظهر من خلال سلوكه ومواقف الأفراد .

إنَّ التحيز التعسفى ضد المرأة يبدو واضحا فى كثير من المجتمعات فى الوقت الحاضر . وهذا التحيز ترسخه مؤسسات متنوعة مثل المنزل ، والمدرسة ، ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة . وإحداث التغييرات المطلوبة فى محتويات المناهج الدراسية أيسر من إحداثها فى المنزل أو وسائل الإعلام المتنوعة .

أضف إلى ذلك أنه طرأ تغيير على تشكيل القوى العاملة ، فأصبحت المرأة تمارس مهنا كانت فى الماضى حكرا على الرجال ، كما أصبح الرجل يمارس أعمالا كانت فى الماضى – وحسب التقاليد المتوارثة – تعتبر أعمالا أنثوية . غير أن هذا التطور فى الحياة العملية لم ينعكس بشكل كامل وصحيح على الكتب الدراسية ، وأدب الأطفال . فهذه الكتب تحمل فى طياتها مفاهيم تخطاها الزمن (سلوى سليمان ١٩٨٩ ، ص ٥) .

لقد أصبح من الضرورى أن تنمى التربية المدرسية المواقف الإيجابية بين الجنسين ، وأن تلغى الأنماط القائمة على التمييز الجنسوى من الكتب الدراسية وأدب الأطفال ، على أساس أنها تحقق نتائج سلبية ، وأن تقدم ما يجب عمله ؛ لتصحيح ذلك وتأكيد المساواة بين الذكور والإناث ، بحيث تواكب التطور الحادث فى وضع المرأة على أصعدته المختلفة ، وتعكسه فى محتوياتها ؛ توطئة لإلغاء الأنماط الجنسوية ومحوها .

والمدرسة يجب أن تنسجم مناهجها مع طبيعة العصر والتحولات الواقعية التى تبرز مكانة المرأة وأدوارها الجديدة داخل البنية الاجتماعية ، لا فى الوقت الحاضر فحسب ، بل تستشرف المستقبل حتى نعدّ الأطفال لمفاهيم وقيم ومهارات عصر جديد يزيل آثار النماذج النمطية لدور الرجل والمرأة على حد سواء .

والمناهج الدراسية باعتبارها حياة المدرسة يجب أن تقدم من الخبرات والأفكار والمفاهيم ما يبصر الأطفال بالمساواة بين الجنسين ، وما يساعد على تعديل اتجاهاتهم فى هذا المجال بإدراك ما لديهم وما لدى من يحيطون بهم من مفاهيم وأفكار فى موضوع الرجال والنساء . مع مناقشة الأسباب والنتائج المتعلقة بهذا الموضوع .

ثانيا : الدراسات السابقـــة

السؤال الآن هو : ما أهم الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال الجنسوية ، والتى يمكن أن تفيد البحث الحالى ؟ الحق أن هذا المجال يفتقر إلى الدراسات التى تتناسب مع أهمية المشكلة وآثارها الاجتماعية والاقتصادية والنفسية .
وأهم الدراسات ما يلى :

١ – قامت اليونسكو بسلسلة من الدراسات من أجل استخلاص فكرة عامة عن التمييز الجنسوى فى الكتب المدرسية وأدب الأطفال ، فى المرحلتين الابتدائية والثانوية فى النرويج وفرنسا وأوكرانيا وأوربا وأمريكا والباسفيك ، وبعض الدول العربية (سلوى سليمان ١٩٨٩ ص ٢٣) .

وقد اعتمدت الدارسات هذه على لائحة بالنماذج الجنسوية تتضمن : المحتوى ، ويشمل النصوص والصور ، والنماذج ، وتشمل الأدوار العائلية والمدرسية ، والصفات الشخصية ، وأدوارا فى السياسة والمجتمع ، وأدوارا فى العمل ، ونماذج أخرى يتم تحديدها عند التحليل .

وتوصلت هذه الدارسات إلى وجود الكثير من الأنماط الجنسوية فى الكتب

المدرسية ، فقد انتهت :

- الدراسة النرويجية إلى أن هناك تمييزا بين الذكور والإناث فى عدة مجالات ، كما أن معظم المشاركين فى إعداد الكتب من الذكور ، وأن هذه الكتب مازالت تفتقر إلى المعالجة العميقة لموضوع الأنماط الجنسوية .
- الدراسة الفرنسية إلى أن هذه الكتب لا تعكس صورة واقعية عن وضع المرأة ، فالرجال يتمتعون بالسلطة المطلقة ، وحق ممارسة المهن المتعددة ، على حين يقتصر عمل النساء على تحمل الأعباء المنزلية ، وتتغاضى معظم الكتب عن تصوير النوع الآخر من النساء اللواتى يتولين مسؤليات مهنية ، أو يشاركن فى الاتحادات والجمعيات والأحزاب السياسية .
- الدراسة الأوكرانية إلى أن الكتب الدراسية عرضت الأنماط الجنسوية الإيجابية والسلبية فى ظل الحياة السوفيتية الجديدة ، وأن النجاح فى القضاء على الأنماط الجنسوية يحتاج إلى إيمان التربويين بهذه القضية .
- الدراسة العربية إلى أن هناك نظرة تقليدية عامة نحو المرأة ، حيث تستمد النساء مكانتهن من الزواج والأمومة .

٢ - وقام قسم المساواة فى فرص التعليم امام الفتيات والنساء التابع لمنظمة اليونسكو فى سنة ١٩٨١ بتحليل تسعة وسبعين كتابا للقراءة ، من مجموعة الكتب المدرسية العربية التى توافرت فى مكتبة اليونسكو ببيروت ، شملت كتب القراءة فى المرحلتين الابتدائية والمتوسطة فى كل من : لبنان ، وتونس ، ومصر ، والعربية السعودية ، واليمن ، وقطر ، والكويت ، (يولندة أبو النصر وآخرين ١٩٨٩ ص ١ - ١٥) .

وقد اقتصر التحليل على الأدوار النسائية ، والهوية ، وصفات الأدوار النسائية ، ووظائف النساء . ولم يمتد التحليل إلى الجوانب اللغوية أو الرسوم الإيضاحية ، على حين سجلت الاتجاهات العامة ، كما صنفت المعلومات ضمن المحاور السابقة .

ويمكن عرض أهم النتائج كما يلى :

- أهم دورين خصصا للإناث هما : دور الفتاة الصغيرة ، ودور الوالدة . أما دور

الجدة فقد بدا ضئيلا جدا ، كما ظهر دور الزوجة فى كتب القراءة السعودية وتونس ، وكذا دور النساء كعاملات فى اليمن ومصر وتونس وهن فى مهن تقليدية مثل : المعلمات والممرضات والطبيبات والعاملات فى المصانع . وربات بيوت ومزارعات .

– ظهرت هوية النساء من خلال دورهن الأنثوى كأمهات ، وفتيات صغيرات ، وجدات ، وتسمية النساء بأسماء أزواجهن ، ولم يفصح عن أعمارهن أو وضعهن الخارجى .

– سمات دور النساء كإناث هى أنهن مثال الفضيلة وربات بيوت يتصفن بالرقة والرعاية والإخلاص والتقوى والعطف والتضحية والحنان ، ويتصفن نحو أطفالهن بالصبر ، والعناية البالغة ، والتضحية أكثر السمات بروزا . وتوضع أنوثة المرأة وتحقيق ذاتها على كفتى الميزان مع لذاتها .

– وظائف النساء انحصرت فى الأعمال المنزلية وتربية الأطفال ، وأنهن طالبات للعلم فى بعض الأحيان ، غير أنهن بعيدات عن سوق العمل أو النشاط الثقافى والاجتماعى ، وقد ظهر إضفاء صفات الخضوع والطاعة وإنكار الذات عليهن . كما أن مهن النساء ثانوية لمهن الرجال ، فهن يقمن بأعمال نسائية ، وينتظرن من الرجال اتخاذ القرارات .

٣ – كشفت سهام الفريح عن الصورة المعطاة للمرأة والرجل فى الكتب المدرسية ، وفى مجلة العربى الصغير بدولة الكويت . وقد انصبت المعالجة على كتب القراءة فى المرحلة الابتدائية ، والسنتين الأوليين من المرحلة المتوسطة فى دولة الكويت ، وبعض كتب القراءة فى المرحلة العصرية نفسها ببعض دول الخليج فى المملكة السعودية ، والبحرين ، وقطر ، وسلطنة عمان ، بالإضافة إلى كتاب التربية الوطنية بالصف الخامس الابتدائى بالبحرين والمغرب والجزائر . وكذلك كتاب التربية الوطنية بالصف الأول الإعدادى فى البحرين ، وكتابى القراءة بالصف الأول المتوسط فى الجزائر ، وبالصف الثانى الثانوى فى المملكة السعودية ؛ لتعرف بعض ملامح هاتين المرحلتين القادمتين للاستئناس بهما عند المقارنة .

وقامت الباحثة بتحليل الجوانب التى تبين عدم التوازن بين الذكور والإناث فى المجالات المرتبطة بعدد المؤلفين من الذكور والإناث ، ومُعِدِّى الرسوم والصور من الجنسين ، وعدد الشاعرات اللاتى اختيرت نصوص من أشعارهن فى هذه الكتب ، وعدد الصور التى تبرز فيها الإناث إلى عدد الصور التى يظهر فيها الذكور ، وعدد الشخصيات المختارة من النساء الشهيرات إلى عدد شخصيات الرجال المشهورين فى هذه الكتب ، والأدوار التى تبرزها هذه الكتب للمرأة والرجل ، والقوالب والصيغ التى جاءت بها هذه الكتب ، والتى تبرز الفروق الجنسوية وترسخها فى الأذهان .

وأهم ما انتهت إليه الدراسة أن الكتب التى تم تحليلها بشكل حادٍ وواضح للرجل – تنسب له معظم الصفات والأدوار الإيجابية فى المجتمع ، على حين تنسب للمرأة الصفات والأدوار التى تظهر جانب الضعف وعدم الاستقلالية فى إبداء الرأى أو اتخاذ القرار . (سهام الفريح ١٩٨٩) .

٤ – قامت هيفاء شرايحه بتحليل اثنتين وخمسين قصة من قصص الأطفال فى ضوء فكرة الجنسوية ؛ لتعرف العناصر التالية : عدد شخصيات الذكور والإناث التى تظهر فى النص ، والأدوار الرئيسية التى يلعبها الرجل أو الطفل من ناحية أو المرأة والطفلة من ناحية أخرى ، وكذلك الصفات المعطاة لكل من المرأة والرجل أو الطفل والطفلة والنشاط المميز لكل جنس من الجنسين .

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

– هناك ٢٧ قصة تمثل الصراع بين العرب وإسرائيل . وكلها تمثل الرجال والأطفال فى دور البطولة ما عدا قصتين إحداهما بطلتها حياة البلبيس التى قاتلت العدو فى دير ياسين ، واعتبرت رائدة نسائية من رواد الكفاح الفلسطينى ، وثانيتهما : تدور حول فتاة اسمها سمراء قامت بأعمال بطولية لدعم موقف ثوار فلسطين .
– هناك ٢١ قصة عناوينها تدل على الذكور ، وعشر قصص للإناث .
– هناك ٣١ قصة شخصياتها للذكور ، و ١٧ قصة شخصياتها للنساء .
كما أن عدد الذكور ورد ٤٦ مرة ، على حين لم يتجاوز ذكر الإناث ٢٤ مرة .
– عدد كُتّاب القصة للذكور عشرة كُتّاب ، أما الإناث فلم يتجاوز عددهن أربع نساء .

- وصفت الطفلة بأنها جميلة لطيفة ضعيفة ، وأحيانا رسامة ذكية . أما المرأة فهى الأم المضحية الهادئة الضعيفة ، ومرة واحدة كانت الأم مثقفة توجه ابنتها للبحث فى المراجع .
- أدوار الرجال والأطفال الذكور وأنشطتهم مهمة مثل الحارس ، والشاعر ، والجندى ، والأستاذ ، والحكيم ، والرحالة ، والرسام ، والبطل .

٥ - كما قامت الباحثة بدراسة ثانية لتحليل كتب القراءة المدرسية من الصف الأول حتى الصف السادس بالأردن . **واتضح ما يلى**

- قلة تمثيل النساء فى الصور الإيضاحية ؛ حيث وصل عدد الصور للنساء إلى ١٧٩ صورة مقابل ٢٨٧ صورة للذكور .
- الأدوار التى أسندت للنساء أدوار تقليدية : فهى ربة بيت ، وممرضة ، ومعلمة ، وفلاحة ، وصديقة ، وتلميذة ، وخياطة ، أما الرجال فهم يعملون فى جميع المهن الاقتصادية .
- الصفات التى أعطيت للمرأة غير التى أعطيت للرجال . فهى صفات تقليدية : جميلة ، أمينة ، عاطفية ، حنون ، هادئة ، مؤدبة ، مستسلمة ، أما الرجل فهو قوى ، متسلط ، بطل ، ذكى ، مبدع ، مفكر ، شجاع ، مغامر ، سياسى .
- النشاط غير التقليدى للمرأة قليل . فقد جاءت مرة واحدة طبيبة أسنان ، ورسامة . كما تم ذكر بعض النساء اللواتى اشتهرن فى التاريخ . وهنا اكتسبت المرأة صفات غير تقليدية بوصفها ذكية ، متعاونة ، شجاعة ، مفكرة (هيفاء شرايحة ١٩٨٩ ص ١ - ١٥) .

٦ - قام أحمد طاهر حسنين وفريقه بتحليل كتب القراءة والعلوم بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة فى ضوء فكرة الجنسوية .

وقد انتهت هذه الدراسة إلى أن :

- الولد يشغل حيزا كبيرا على خريطة النماذج والأدوار والصور ، بل اللغة أيضا . فأسماء الذكور تضفى على أسماء الإناث ، وبالتالى يجىء إسناد الأدوار المهمة لهم ،

والولد هو المحور فى المجال المدرسى أو فى مجال اكتساب الخبرات بوجه عام .

– ليس هناك دليل على أن المجالات التى يبرز فيها الولد تكون وقفا عليه وحده ، فالبنت لا تقل عن الولد وطنية أو إقبالا على التعليم ، إلى كونها قادرة على التحلى بالمثل العليا وإثبات شخصيتها فى شتى المجالات .

إنَّ السؤال الذى يواجهنا الآن هو : وماذا قدَّمت هذه الدراسات ؟ والإجابة أن هذه المجموعة من الدراسات تكشف عن **جملة المعطيات التى يمكن أن يفيد منها البحث الحالى وأهمها** :

١ – أن هذه الدراسات فى معظمها جاءت تلبية لرغبة منظمة اليونسكو ، فى إجراء دراسات فى كل قارة ، من أجل استخلاص فكرة عامة عن التحامل الجنسوى فى الكتب المدرسية وأدب الأطفال .

٢ – أن هذه الدراسات أعطت ثروة من المواد التى ألقت الضوء على الجنسوية ، والمناقشات الشاملة عن كيفية التعرف عليها .

٣ – أن بعض هذه الدراسات وضعت تصورات لتحقيق جوانب التكافؤ بين الجنسين ، وكيفية معالجتها فى المناهج الدراسية ، وتقديم لائحة مرجعية تساعد فى تعرف الجنسوية فى الكتب المدرسية ، وتعطى النصائح من أجل تجنبها .

٤ – أن هذه الدراسات توجه رسالة يجب أن تصل إلى مختلف الحكومات والسلطات التعليمية ، حيث تحث كل بلد للقيام بمجهود ما للتخفف من التمييز بين الجنسين فى الكتب المدرسية وأدب الأطفال .

٥ – أن هذه الدراسات تقدم صورة جديدة للمرأة ؛ بغية تحسين الفكرة المعطاة عن الفتيات والنساء . وهذا المفهوم الجديد للمرأة يستهدف تأكيده لدى الأطفال وتغيير ما لدى الشبان ، مما يؤدى إلى إدراك المساواة والاحترام المتبادل بين النساء والرجال ، للسير نحو تطوير اقتصادى واجتماعى ، بل نحو سعادة وهناءة الأفراد فى المجتمع الإنسانى .

خطـة الدراسـة

إنَّ هناك حاجة ملحة وأساسية وضرورية للقيام بدراسة جادة فى المناهج الدراسية بعامة ، وفى الكتب المدرسية بخاصة ، تحفز العمل الرامى نحو هذه الأنماط الجامدة فى الكتب المدرسية ، وتعزز الوعى وتخلق تفهما أفضل لمشكلة الأنماط الجامدة ، وتعمل على تنمية المواقف الإيجابية بشأن المساواة والاحترام المتبادل بين الرجال والنساء .

ويرشح القيام بمثل هذه الدراسة أيضا أن النساء فى معظم البلدان العربية اليوم يلتحقن بالجامعات ، ويدخلن سوق العمل إداريات وفنانات ومهنيات وكاتبات وصحافيات ، وهن يعملن بالمجالات الزراعية والصناعية أيضا ، وقد اكتسبن حقوقهن السياسية ؛ إذ يشاركن فى التصويت ، وفى الترشيح الانتخابى ، وباختصار فللمرأة دور حاسم تؤديه فى البنية الأسرية وفى المجتمع .

وهذا عرض لمكونات خطة الدراسة الحالية بداية بتحديد مشكلتها :

الأنماط الجنسوية تحدُّ من قدرات ومهارات فئة من البشر ، وهى أنماط ضارة ومستنزفة لأبناء المجتمع . والكتب المدرسية وسائط أساسية تساعد فى ترسيخ الكثير من المفاهيم وأنماط السلوك لدى الأطفال ، وشيوع التمييز أو المساواة بين الرجل والمرأة فى الكتب المدرسية قضية تحتاج إلى دراسة لتجنب التمييز الجنسوى وتأكيد المساواة بين الجنسين .

وتتفرع مشكلة هذا البحث فى الأسئلة التالية :

- ما عناصر اللغة الجنسوية التى تشيع فى الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى ؟
- ما النماذج الجنسوية الشائعة فى الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى ؟
- ما الأدوار النمطية للرجل والمرأة الشائعة فى الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى ؟

- ما سمات الصور والرسوم الجنسوية فى الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى ؟
- ما الأوزان النسبية للأنماط الجنسوية فى الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى ؟
- ما الاتجاهات الجنسوية الشائعة فى الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى ؟
- ما التصور المقترح لإزالة الجنسوية فى الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى ؟

وسيقتصر هذا البحث على :

- محتويات مناهج اللغة العربية ، بالتعليم الأساسى .
- الكتب المدرسية التى يدرسها التلاميذ فى العام الدراسى ١٩٩٠ / ١٩٩١ ، والتى تزود وزارة التربية والتعليم تلاميذها بها .
- مرحلة التعليم الأساسى باعتبارها المرحلة الأولى من التعليم وأنها أكثر ملاءمة لترسيخ الكثير من المفاهيم وأنماط السلوك المنشود .

ويسير هذا البحث فى الخطوات الآتية :

- مسح الدراسات والكتابات التى تناولت فكرة الجنسوية فى مجال الكتب المدرسية وأدب الأطفال بهدف :
  × معرفة مفهوم الجنسوية وأبعاده .
  × تحديد مظاهر تعرف الجنسوية فى الكتب المدرسية .
- تعرف أسلوب تحليل المحتوى بقواعده وفئاته ووحداته ، وإعداد استمارة لتحليل المحتوى والتأكد من ثباتها .
- حصر الكتب المدرسية التى تقدم لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى اللغة العربية ، وذلك فى العام الدراسى ١٩٩٠ / ١٩٩١ .
- تحليل الكتب المدرسية فى مرحلة التعليم الأساسى باستخدام استمارة تحليل المحتوى .
- تحديد اتجاهات الجنسوية الشائعة فى الكتب المدرسية ، وتعرف الأوزان النسبية للأنماط الجنسوية من خلال التحليل السابق .

– إعداد تصور لإزالة الجنسوية فى الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى فى ضوء :

× مفهوم الجنسوية من خلال الكتابات والدراسات التى أجريت فى هذا المجال .

× اتجاهات الجنسوية التى كشفت عنها عملية تحليل محتويات الكتب المدرسية .

× التأكد من صدق التصور بعرضه على مجموعة من المختصين فى المناهج وطرائق التدريس .

ويفيد هذا البحث فى :

– كشف الأدوار النمطية لكل من الرجل والمرأة المتضمنة فى الكتب المدرسية ، ومعرفة أبعادها من حيث الكم والكيف ؛ بغية تعديلها .

– طرح تصور يحقق هوية عادلة لكل من الجنسين الرجل والمرأة ، ويتخلى عن التقاليد المتوارثة لأدوار الرجال والنساء فى الكتب المدرسية .

– تقديم صورة جديدة أكثر إيجابية لمشاركة المرأة ضمن الحياة الأسرية والاجتماعية والعامة يمكن الاسترشاد بها عند إعداد المواد التعليمية للأطفال .

– تنمية الوعى والاهتمام بالمشكلة العنصرية المتكررة فى الكتب المدرسية تقود مخططى الكتب المدرسية للعمل من أجل إحداث التغيير المطلوب لإزالة الجنسوية .

– فتح الطريق أمام الباحثين لمعالجة قضايا جنسوية أخرى ترتبط بالقيم والمفاهيم واللغة فى المناهج الدراسية ، وأدب الأطفال .

ويستخدم هذا البحث المصطلحات الآتية :

الجنسوية :

يقصد بها النمطية فى النماذج والأدوار والصور والرسوم واللغة التى تتمحور حول جنس الذكور أو الإناث ؛ لتعكس أنشطتها أو تعبر عن ملمح من ملامح هذا الجنس أو ذاك بدرجة متميزة .

اللغة الجنسوية :

يقصد بها الرموز اللغوية التى تعبر عن المذكر أو المؤنث ، سواء على مستوى الصيغة أو المفردات اللغوية .

النماذج :

يقصد بها الأنماط المقدمة لكل من الرجال أو النساء للدلالة على العلاقات الاجتماعية ، أو الدلالة على الأمور الدينية أو الوطنية أو القومية أو الأنماط الدالة على المهن والحرف والوظائف .

الأدوار :

يقصد بها المجالات ، والمتحول والثابت من الحيثيات الملازمة للذكر أو الأنثى . والمناشط التى يمارسها كل منهم على حدة فى مناحى الحياة على اختلافها .

الصور والرسوم :

يقصد بها الوسائل التوضيحية التى تتضمنها الكتب المدرسية والتى تعبر عن جنس الذكور والإناث ، بحيث ينظر إليها على مستويى الكيف والكم معا .

الشيوع :

ويقصد به تردد النماذج أو الأدوار أو الأنماط اللغوية أو الصور والرسوم بنسبة ١٠٪ فأكثر من عدد صفحات الكتاب المدرسى .

تحليل محتويات الكتب المدرسية

١ – وحدة التحليل ووحدة العدّ :

تحليل المحتوى أحد الأساليب الموضوعية المستخدمة للإفادة من المعلومات المتاحة ، عن طريق تحويلها إلى مادة كمية ، بهدف الوصف الموضوعى المنظم والكمى للمحتوى (مختار التهامى ١٩٧٤ ص ٣٨) . وتحليل المحتوى بهذا الاعتبار يسعى إلى وصف عناصر المضمون وصفا كميا ؛ لذا فمن الضرورى أن يتم تقسيم

مضامين الكتب المدرسية إلى وحدات أو فئات أو عناصر معينة حتى يمكن دراسة كل عنصر أو فئة منها ، وحساب التكرار الخاص بها .

ويستخدم البحث الحالى وحدة الموضوع أو الفكرة ، حيث تمثل هذه الوحدة أكبر وأهم وحدات التحليل وأكثرها إفادة . كما أنها تعبر بشكل واضح وشامل عن النماذج ، والأدوار والصور أو الرسوم واللغة المستخدمة فى التعبير عن الرجل أو المرأة .

ويجب التنبيه إلى أن وحدة العد أو التسجيل هنا ستكون النموذج ، والدور ، والصورة أو الرسم ، والكلمة التى تعبر عن جنس الذكور أو الإناث باعتبارها أصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة المقيسة . ويتم النظر إلى وحدات العدّ أو التسجيل هذه من خلال أقسام مضامين الكتب المدرسية فى كل مادة دراسية على حِدَة .

٢ – قواعد التحليل :

يؤدى وضع الأسس والقواعد الواضحة والصريحة قبل التحليل إلى تحديد دقيق للعبارات وتصنيفها ، ويؤدى أيضا إلى ارتفاع نسبة الثبات التى يتطلبها الأسلوب العلمى .

وقد التزم البحث الحالى بمجموعة من القواعد للتحليل بعد أن تمت مناقشتها مع عشرة من المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس ومؤلفى الكتب المدرسية وهذه القواعد هى :

– اللغة المستخدمة ، ومدى تعبيرها عن المذكر أو المؤنث ، ونسبة تكرارها لدى كل جنس على حِدَة ، وذلك بالنسبة للإنسان دون غيره من حيوان أو طائر أو نبات أو جماد .

– الصور المنفردة المعبرة عن جنس واحد تحسب له كما ونوعا .

– الصورة التى تجمع بين الرجل والمرأة شملها الإحصاء لدى كل جنس على حِدَة أيضا .

– الأسماء التى يتساوى فيها الرجل والمرأة لا تدخل الإحصاء الكمى أو النوعى ؛

لأنها أشياء محايدة مثل الناس ، الإنسان ، الجسم ، مرضى .

– النماذج المقدمة لكل من الرجل والمرأة يتم حصرها بحسب نوعياتها .

– الأنشطة التى يقوم بها الرجل والمرأة تعد أدوارا تحسب لكل جنس على حدة .

– أسماء الأعلام التراثية الدينية والأدبية والعلمية تحصى ، مع أن بعض الدراسات تعتبرها أسماء محايدة يقتدى بها الرجل والمرأة على السواء (أحمد طاهر حسنين وآخرين ص ٧) ، غير أن البحث الحالى يعتبرها رموزا تشير إلى جلائل الأعمال

– للرجال والنساء ، ما عدا أسماء البلدان فلا تحسب مثل القاهرة ، الإسكندرية ، دمشق .

– الضمائر المنفصلة مع المفرد أو الجمع لا تشهد على وجود الجنسوية ؛ ولذا وجب إسقاطها عن العدّ .

– الكلمة التى تنتهى بتاء تأنيث ولا مذكر لها لا تحسب عند الحصر مثل شجرة ، وآلة ، وطريقة ، ودقيقة .

– أسماء العلوم والفنون والآداب لا تدخل الحصر ؛ لأنها لا تحقق التمييز الجنسى مثل : الطب ، الشعر ، الفلسفة ، والجغرافية ، وكذلك أسماء البلدان ، والأسماء الجامدة مثل : العقاقير ، الأدوية .

٣ – ثبات التحليل :

المقصود بثبات التحليل قياس مدى استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها ، بمعنى أنه مع توافر الظروف نفسها ، والوحدات التحليلية والعينة فمن الضرورى الحصول على المعلومات نفسها فى حالتين : حالة إعادة التحليل ، مهما اختلف القائمون بالتحليل ، أو حالة تغيير الوقت الذى تتم فيه عملية التحليل .

وقد اتبع الأسلوب الأول للتأكد من ثبات تحليل مضامين الكتب الدراسية المختلفة فى ضوء الأدوار النمطية لكل من الرجل والمرأة ، حيث تم اختيار ١٠٪ من عدد صفحات الكتب الدراسية التى تم تحليلها وإعادة تحليلها بمحلل آخر فى ضوء وحدات التحليل والعدّ وقواعد التحليل ، وباستخدام استمارة تحليل المحتوى .

ثم رصدت نتائج التحليلين . وتمت مقارنة النتائج التى توصل إليها الباحثون فى كل مادة دراسية بالنتائج التى توصل إليها المحللون الآخرون ، وحساب معامل الارتباط بين النتائج ، والذى بلغ قيمته ٠,٨ ، ٠,٧ ، فى كتب اللغة العربية ، وهذه النتائج التى تم التوصل إليها على درجة عالية من الارتباط . ويدل ذلك على صحة ثبات التحليل .

٤ – استمارة التحليل :

الهدف من هذه الاستمارة رصد الظاهرات الدالة على الأدوار النمطية لكل من الرجل والمرأة ، وحسابها بطريقة كمية . فقد تم إعداد الاستمارة على أساس وحدات التحليل ، والجنس والوحدات الدراسية فى كل كتاب مدرسى . وقد تم وضع وحدات التحليل على أربعة أنهر أفقية (النماذج ، الأدوار ، الصور أو الرسوم ، اللغة) وتحت كل نهر قسمان : أولهما للذكور ، وثانيهما للإناث . كما تم وضع وحدات الكتب المدرسية على أقسام رأسية ، لاستعمال الطريقة الكمية باستخدام الحزم الإحصائية فى حصر الظاهرة موضوع الدراسة ، وقد تم عرض هذه الاستمارة على المشاركين فى البحث من المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس بهدف معرفة مدى تحقيقها للهدف الذى أعدت من أجله ، فأقروا استخدامها بصورتها الحالية باعتبار أنها أداة موضوعية وصادقة .

٥ – خطوات التحليل :

سار تحليل الكتب المدرسية فى الخطوات التالية على الترتيب :

- قراءة المقصود بوحدات التحليل والعدّ ، وتحديد أبعاد كل وحدة من هذه الوحدات (النماذج ، والأدوار ، والصور أو الرسوم ، واللغة المستخدمة فى التعبير عن الرجل أو المرأة) ، ثم قراءة قواعد التحليل .
- قراءة مضامين الكتب المدرسية ، وما تستغرقه وحداتها من دروس .
- وضع قوسين حول الجزء من مضامين الكتاب الذى يعبر عن كل وحدة من وحدات التحليل . مع استخدام الرموز التالية : نماذج (ذ) ، والأدوار (أ) ، والصور أو الرسوم (ص) ، واللغة (ل) ، ووضع (شرطة) تحت الرمز دلالة

على الإناث .

- رصد كل مفردة من المفردات السابقة بطريقة كمية فى استمارة التحليل ، حسب أقسام مضامين الكتاب ، وحسب الجنس .
- تفريغ استمارات تحليل المحتوى ، وحساب التكرارات ، حسب كل قسم من أقسام الكتاب ، وحسب الجنس ، وتحديد المفردات ونسبتها المئوية ، ودلالتها الإحصائية .

وهذا كله يعنى أن الدراسة يمكن تقسيمها إلى أربعة أقسام رئيسية هى :

القسم الأول :

تحليل كمى للمحتوى . يتضمن تقديرا إحصائيا ومقارنا لكل وحدة من وحدات العدّ (النماذج ، والأدوار ، واللغة ، والصور ، والرسوم) .

القسم الثانى :

تحليل نوعى للمحتوى ، يتضمن عرضا لمضامين كل وحدة من وحدات العدّ ، وبيان أهم ما يميزها .

القسم الثالث :

التوصل إلى بعض الاستنتاجات التى تزودنا بمعطيات الجنسوية الشائعة فى الكتب المدرسية ، فى اللغة العربية .

القسم الرابع :

التقدم بإطار يتضمن بعض الخطوط الرئيسية التى ترمى إلى إزالة الجنسوية من الكتب المدرسية .

والآن يمكن عرض نتائج الدراسات التحليلية فى مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء فكرة الجنسوية كما يلى :

الدراسة الأولى

تحليل كتب اللغة العربية
بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى (*)

يتناول التحليل هنا خمسة كتب للغة العربية موزعة على صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسى . وهى تمثل طبعة ١٩٩٠ / ١٩٩١ ويمكن عرضها تفصيلا كما يلى :

- كتاب القراءة العربية للصف الأول الابتدائى ، ويقع فى مائتين واثنتين وعشرين صفحة ، يتضمن ثلاثين موضوعا موزعة بين نصوص للقراءة ، ومحفوظات نثرية وشعرية ، وتعتمد على الصورة باعتبارها لغة الطفل بشكل كبير .
- كتاب القراءة العربية للصف الثانى من التعليم الأساسى ، ويقع فى مائة وتسعين صفحة ، ويتضمن ثلاثة وثلاثين موضوعا ، موزعة على خمسة محاور هى : عام جديد ، ومصرنا الحبيبة ، والأخلاق الحميدة ، والإنسان وأصدقاؤه ، وفكر واضحك .
- كتاب القراءة العربية للصف الثالث من التعليم الأساسى ، ويقع فى مائة وثمان وأربعين صفحة ، ويتضمن اثنين وثلاثين موضوعا ، موزعة على خمسة محاور هى : وطننا الغالى ، واجباتى ، هيا نفكر ونتعلم ، وبيئتى ، وأصدقاء الإنسان .
- كتاب اللغة العربية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسى ، ويقع فى مائتين واحدى وخمسين صفحة ، ويتضمن أربعة وثلاثين موضوعا ، موزعة على خمسة مجالات هى : قيم وأخلاقيات ، ومصر والوطن العربى ، وحقائق علمية ، والحياة القديمة والحديثة ، وقصص وفكاهات وطرائف .
- كتاب اللغة العربية للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى ، ويقع فى مائتين

(*) أعد هذه الدراسة دكتور أحمد محمد عيسى المدرس بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة .

وتسع وثلاثين صفحة ، موزعة على سبع وحدات هى : تدريبات تمهيدية ، والقيم والأخلاق الكريمة ، والوطن والبيئة ، والعلم والحياة ، والطفولة ، وحكايات وطرائف ، وتدريبات عامة .

ويمكن عرض نتائج تحليل كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى كما يلى :

١ – أن ملامح الجنسوية تظهر مميزة لجنس الذكور عن جنس الإناث فى المعالجات اللغوية ، حيث نال الذكور ٥٧,٢٪ على حين انخفضت النسبة لدى الإناث إلى ٤٢,٧٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا فى أسماء الإشارة ، حيث نال الذكور ٥٨,٨٪ على حين نال الإناث ٤١,٢٪ ، والصفات ٨٤,٦٪ فى مقابل ١٥,٤٪ ، والضمائر ٥٧,١٤٪ فى مقابل ٤٢,٨٪ ، والأفعال ٦٤,٤٪ فى مقابل ٣٥,٦٪ ، على حين جاءت أسماء الأعلام مميزة للإناث عن الذكور ، حيث كانت ٥٥,٨٪ للبنات ، فى مقابل ٤٤,١٥٪ للبنين .

٢ – **أن ملامح الجنسوية فى النماذج الخاصة بالذكور والإناث جاءت لصالح الذكور ، حيث وصلت إلى ٥٩,١٪ للذكور ، فى مقابل ٤٠,٩٪ للإناث .**

واتضح ذلك تفصيلا فى النماذج المهنية ، حيث نال الذكور ٧٨,٥٪ على حين نالت الإناث ٢١,٤٪ ، والنماذج الأسرية جاءت بنسبة ٥٨٪ للذكور و ٤٢٪ للإناث . بيد أنها تساوت تقريبا بين الذكور والإناث ؛ فقد وصلت إلى نسبة ٥٠,٦٪ للذكور ، فى مقابل ٤٩,٤٪ للإناث .

٣ – **أن ملامح الجنسوية فى الأدوار جاءت مميزة للذكور عن الإناث ، حيث نال الذكور ٩٦,٤٪ على حين انخفضت النسبة إلى ٣,٦٪ لدى الإناث .**

واتضح ذلك تفصيلا فى الأدوار التعليمية التى كانت كلها للذكور بنسبة ١٠٠٪ ، والأدوار الاجتماعية وصلت للذكور إلى ٩٣,٣٪ فى حين وصلت إلى ٦,٧٪ للإناث .

٤ – **أن ملامح الجنسوية فى الصورة والرسوم جاءت مميزة للذكور عن الإناث أيضا ،**

حيث وصلت لدى الذكور إلى ٦٢٪ على حين انخفضت لدى الإناث إلى ٣٨٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا فى الصورة التعليمية ، حيث نالت نسبة ٦٠,٨٪ على حين انخفضت لدى الإناث إلى ٣٩,٢٪ ، كما أن الصور الاجتماعية جاءت كلها لصالح البنين بنسبة ١٠٠٪ .

٥ – أن ملامح الجنسوية اختلفت أوزانها النسبية باختلاف فئات التحليل . فقد حظيت اللغة بنصيب وافر ، حيث كانت نسبتها المئوية ٧٢,٤٪ ، ثم انخفضت هذه النسبة بدرجة كبيرة فى النماذج ، حيث وصلت إلى ١٩,٥٪ ، ثم عاودت الانخفاض مرة ثانية فى الأدوار ، حيث وصلت نسبتها إلى ٢,٣٪ ، وارتفعت قليلا فى الصور والرسوم ، حيث وصلت نسبتها إلى ٥,٨٪ .

ونتنقل الآن لنعرض نتائج تحليل مضامين كتاب القراءة العربية لتلاميذ الصف الثانى كما يلى :

١ – أن ملامح الجنسوية تظهر مميزة لجنس الذكور عن جنس الإناث فى المعالجات اللغوية ، حيث وصلت لدى الذكور إلى ٩٠,٩٪ على حين انخفضت لدى الإناث إلى ٩,١٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا فى الأعلام ، حيث نال الذكور ٧١,٦٪ على حين انخفضت نسبة الإناث إلى ٢٨,٤٪ ، والصفات ٨٥,٨٪ فى مقابل ١٤,٢٪ ، والضمائر ٩٠,٧٪ فى مقابل ٩,٣٪ ، والأفعال ٩٥,٨٪ فى مقابل ٤,٢٪ ، على حين جاءت أسماء الإشارة مميزة للإناث عن الذكور ، حيث كانت ٥٨,٤٪ للإناث فى مقابل ٤١,٦٪ للذكور . أما أسماء الموصول فقد استخدمت مرتين لصالح الذكور لا الإناث .

٢ – أن ملامح الجنسوية فى النماذج الخاصة بالذكور والإناث جاءت لصالح الذكور ، حيث وصلت إلى ٨٨,٨٪ للذكور فى مقابل ١١,٢٪ للإناث .

واتضح ذلك تفصيلا فى النماذج المهنية والحرفية ، حيث نال الذكور ٩٤,٩٪ فى مقابل ٥,١٪ للإناث ، والنماذج الأسرية ٥٣,٥٪ فى مقابل ٤٦,٥٪ ،

والنماذج العمرية ٩٦,٨٪ فى مقابل ٣,٢٪ .

٣ – أن ملامح الجنسوية فى الأدوار جاءت مميزة للذكور عن الإناث ، حيث نال الذكور ٩٣,٤٪ فى مقابل ٦,٦٪ للإناث . وقد اتضح أن هذه الأدوار جاءت كلها معبرة عن الأدوار الاجتماعية .

٤ – أن ملامح الجنسوية فى الصور والرسوم جاءت مميزة للذكور عن الإناث أيضا ، حيث وصلت لدى الذكور إلى ٧٤,١٪ فى مقابل ٢٥,٩٪ للإناث .

وقد اتضح ذلك تفصيلا فى الصور والرسوم التعليمية ، حيث حصل الذكور على ٧٦٪ وحصلت الإناث على ٢٤٪ . أما الصور والرسوم الاجتماعية فقد كانت نسبتها متساوية لدى كلا الجنسين .

٥ – أن ملامح الجنسوية اختلفت أوزانها النسبية باختلاف فئات التحليل . فقد حظيت اللغة بنصيب وافر ، حيث كانت نسبتها المئوية ٨٤٪ ، وقد انخفضت هذه النسبة فى النماذج إلى ١٧,٣٪ ، وانخفضت بشكل واضح فى الأدوار إلى ٣٪ ، وكذلك فى الصور إلى ٢,٧٪ .

وننتقل الآن لنعرض نتائج تحليل مضامين كتاب القراءة العربية للصف الثالث من التعليم الأساسى وهى كما يلى :

١ – أن ملامح الجنسوية تظهر مميزة لجنس الذكور عن جنس الإناث فى المعالجات اللغوية ، حيث نال الذكور ٩٦,٦٪ على حين انخفضت نسبة الإناث إلى ٣,٤٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا فى أسماء الأعلام ، حيث نال الذكور ٩٠,٣٪ على حين نال الإناث ٩,٧٪ ، وأسماء الإشارة وأسماء الموصول حصلت على ستة أسماء لصالح الذكور ، والصفات على تسعة عشر اسما لصالح الذكور أيضا ، وحصل الذكور فى مجال الضمائر على ٩٥,٨٪ فى مقابل ٤,٢٪ للإناث ، والأفعال ٩٧,٨٪ فى مقابل ٢,٢٪ .

٢ – أن ملامح الجنسوية فى النماذج الخاصة بالذكور والإناث جاءت لصالح الذكور ، حيث وصلت إلى ٩٠,٦٪ للذكور فى مقابل ٩,٤٪ .

واتضح ذلك تفصيلا فى النماذج المهنية ، حيث نال الذكور ٩٥,٦٪ على حين نالت الإناث ٤,٤٪ . والنماذج العمرية ٧٧,٩٪ فى مقابل ٢٢,١٪ .

٣ – أن ملامح الجنسوية فى الأدوار جاءت مميزة للذكور عن الإناث ، حيث نال الذكور ٩٠٪ ونالت الإناث ١٠٪ .

واتضح ذلك تفصيلا فى الأدوار التعليمية التى وصلت نسبتها لدى الذكور إلى ٨٨,٨٪ على حين وصلت إلى ٢,٢٪ لدى الإناث ، وجاء دور واحد للذكور فى المجال الاجتماعى .

٤ – أن ملامح الجنسوية فى الصور والرسوم جاءت متساوية بين الذكور والإناث ، على حين تميزت صور الإناث عن صور الذكور ، فوصلت لدى الإناث إلى ٦٦,٦٪ فى مقابل ٣٣,٤٪ للذكور .

٥ – أن ملامح الجنسوية اختلفت أوزانها النسبية باختلاف فئات التحليل . فقد حظيت اللغة بنصيب وافر ، حيث كانت نسبتها المئوية ٨٨,٢٪ ، على حين انخفضت هذه النسبة إلى ٧,٨٪ فى النماذج ، كما ازداد انخفاض هذه النسبة إلى ٢,٥٪ فى الأدوار ، وكذلك فى الصور والرسوم ، حيث وصلت النسبة المئوية إلى ١,٥٪ .

وننتقل الآن لنعرض نتائج تحليل مضامين كتاب اللغة العربية للصف الرابع من التعليم الأساسى . وهى كما يلى :

١ – أن ملامح الجنسوية تظهر مميزة لجنس الذكور عن جنس الإناث فى المعالجات اللغوية ، حيث نال الذكور ٩٣,٩٪ على حين انخفضت النسبة لدى الإناث إلى ٦,١٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا فى أسماء الأعلام ، حيث نال الذكور ٨٨,٨٪ على حين نالت الإناث ١١,٢٪ ، والصفات ٩٢,٦٪ فى مقابل ٧,٤٪ ، والضمائر ٩٦,٣٪ فى مقابل ٣,٧٪ ، والأفعال ٩٥,٣٪ فى مقابل ٤,٧٪ ، على حين أن أسماء الإشارة كانت ثلاثة أسماء للإناث واسمين للذكور .

٢ – أن ملامح الجنسوية فى النماذج الخاصة بالذكور والإناث جاءت لصالح الذكور ،

حيث وصلت إلى ٩١,٩٪ للذكور فى مقابل ٨,١٪ للإناث .

واتضح ذلك تفصيلا فى النماذج المهنية والدينية ، حيث جاءت كلها للذكور بنسبة ١٠٠٪ وكذلك النماذج الأسرية بنسبة ٨٣,٨٪ فى مقابل ١٦,٢٪ ، والعمرية بنسبة ٨٥٪ ، فى مقابل ١٥٪ .

٣ – أن ملامح الجنسوية فى الأدوار جاءت مميزة للذكور عن الإناث ، حيث نال الذكور ٩١,٦٪ على حين انخفضت النسبة إلى ٨,٤٪ لدى الإناث .

واتضح ذلك تفصيلا فى الأدوار العلمية والاجتماعية ، حيث جاءت كلها لصالح الذكور بنسبة ١٠٠٪ ، وكذلك الأدوار التعليمية كانت ٨٣,٣٪ ، للذكور فى مقابل ١٦,٧٪ للإناث .

٤ – أن ملامح الجنسوية فى الصور والرسوم جاءت مميزة للذكور عن الإناث أيضا ، حيث وصلت لدى الذكور إلى ٨٧,٥٪ على حين انخفضت لدى الإناث إلى ١٢,٥٪ .

واتضح تفصيلا فى الصور التعليمية والعلمية ، حيث جاءت كلها للذكور ، والاجتماعية جاءت ثلاث صور للذكور فى مقابل صورة واحدة للإناث .

٥ – أن ملامح الجنسوية اختلفت أوزانها النسبية باختلاف فئات التحليل . فقد حظيت اللغة بنصيب وافر ، حيث كانت نسبتها المئوية ٧٩,٣٪ ثم انخفضت إلى ١٥,٧٪ فى النماذج ، وانخفضت مرة ثانية فى الأدوار بنسبة ٣,٨٪ ، وفى الصور ١,٢٪ .

وننتقل الآن لنعرض نتائج تحليل مضامين كتاب اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس . وهى كما يلى :

١ – أن ملامح الجنسوية تظهر مميزة لجنس الذكور عن جنس الإناث فى المعالجات اللغوية ، حيث نال الذكور ٩٨٪ على حين انخفضت النسبة لدى الإناث إلى ٢٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا فى أسماء الأعلام ، والإشارة والموصولة ، حيث كانت

لصالح الذكور بنسبة ١٠٠٪ ، وكذلك الصفات بنسبة ٩٦٪ للذكور فى مقابل ٤٪ لدى الإناث ، والضمائر ٩٨,٣٪ فى مقابل ١,٧٪ ، والأفعال ٩٨,٣٪ فى مقابل ١,٧٪ أيضا .

٢ – أن ملامح الجنسوية فى النماذج الخاصة بالذكور والإناث جاءت لصالح الذكور ، حيث وصلت إلى ٩٥,٣٪ على حين نالت الإناث ٤,٧٪ .

واتضح ذلك تفصيلا فى النماذج المهنية والحرفية والدينية ، حيث كانت كلها للذكور بنسبة ١٠٠٪ ، والأسرية بنسبة ٨٦,٤٪ فى مقابل ١٣,٦٪ والعمرية بنسبة ٩٦,٥٪ فى مقابل ٣,٥٪ .

٣ – أن ملامح الجنسوية فى الأدوار جاءت مميزة للذكور عن الإناث ، حيث نال الذكور كل الأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية بنسبة ١٠٠٪ .

٤ – أن ملامح الجنسوية فى الصور والرسوم جاءت مميزة للذكور عن الإناث أيضا ، حيث وصلت لدى الذكور إلى ٦٦,٦٪ على حين انخفضت لدى الإناث إلى ٣٣,٤٪ أى إلى النصف تقريبا .

٥ – أن ملامح الجنسوية اختلفت أوزانها النسبية باختلاف فئات التحليل ، فقد حظيت اللغة بنصيب وافر وصل إلى ٨٦,٧٪ ، ثم انخفضت فى النماذج إلى ١٠,٢٪ ، ثم انخفضت بشكل واضح فى الأدوار إلى ٢,٨٪ وفى الصور إلى ٠,٣٪

وننتقل الآن إلى التعليق العام على نتائج تحليل كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى .

تعليق عام على النتائج

يتضح من تحليل كتب اللغة العربية فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ما يلى :

١ – دور المرأة لا يتعدى المنزل ، فهى تلاعب الأطفال ، وتحمل لهم الطعام ،

وترضع المواليد ، وتُعِدُّ المائدة ، وترتب الفراش ، اللهم إلا فى بعض الأحوال النادرة تظهر فى صورة معلمة أو طبيبة فقط .

٢ – دور الرجل يتسع ليتعدى المنزل إلى جلب الرزق والإشراف على شئون الأسرة ، وتوجيه الأولاد ، كما أن الرجل يظهر فى صور مهنية متنوعة .

٣ – جميع رءوس الأسئلة فى كتب اللغة العربية موجهة للمذكر ، ولم تلتفت إلى المؤنث .

٤ – ظهرت بعض الصور القليلة التى تقول « لا للجنسوية » مثل قيام الرجل فى إعداد المائدة ، وترتيب الفراش فى حجرة النوم ، وإعداد الطعام فى المطبخ .

٥ – الصورة العامة لكتب اللغة العربية فى مرحلة التعليم الأساسى تشير إلى النمطية فى أدوار الرجل والمرأة ، كما تؤكد إيمان مؤلفى هذه الكتب بالجنسوية ، وكذلك عدم الالتفات إلى أدوار المرأة فى مجالات متعددة احتلتها خارج المنزل . فهى فى ميادين الاقتصاد والسياسة والخدمات الطبية والتعليمية وفى مجالات الأعلام – لها أدوار متنوعة ومتعددة ، كما أنها تقدم إنجازات كثيرة ثرية لتطوير المجتمع المصرى والعربى .

كل ما سبق يدعو إلى ضرورة مراجعة كتب اللغة العربية لتحقيق التوازن المنشود بين المرأة والرجل ؛ حتى ينشأ الأطفال مزودين بمفاهيم المساواة والعدل ، بعيدين عن فكرة الجنسوية التى تعوق التقدم الاقتصادى والاجتماعى الذى تنشده مصر .

الدراسة الثانية

تحليل محتوى كتب القراءة والنصوص الأدبية لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (*)

تتوزع موضوعات القراءة والنصوص الأدبية على ١٣٠ موضوعا موزعة على ثلاثة كتب وذلك على النحو التالى :

١ – كتاب القراءة والنصوص الأدبية للصف الأول الإعدادى ، ويضم خمسة مجالات ، تحتوى على ٤٠ موضوعا ، وهى : المجال الأول (آداب وأخلاق وقيم) ويضم أحد عشر موضوعا هى : آداب سامية ، جزاء الاستقامة ، ابتهال الفجر ، حق الجار ، رجل وحكاية ، أكبر الكبائر ، من وصية الإمام على ، فى هذه الدنيا من هو أجود منك ، من خطبة لأبى بكر الصديق ، نصح ، نشوة الأمل .

– المجال الثانى (الوطن) ويضم ثمانية موضوعات هى : فرحة النصر ، إلى شباب النيل ، الأقصر ، الأزهر ، أغنية إلى الإسكندرية ، كنوز توت عنخ آمون ، نخيلك يامصر ، نجيب محفوظ .

– المجال الثالث (البيئة والطبيعة والإنسان) ويضم تسعة موضوعات هى : جمال الشمس ، وصف الشمس ، العجوز والأرض ، قريتى ، عند الجدار ، الحوت ، أخطار تلوث البيئة ، الكنز الحقيقى ، فراشة أو زهرة .

– المجال الرابع (الثقافة) ويضم أربعة موضوعات هى : الخط العربى ، الكتاب خير الصحاب ، لفتة كريمة ، عالم الموسيقا .

– المجال الخامس (العلم والتقدم) ويضم ثمانية موضوعات ، هى : العلماء ورثة الأنبياء ، لماذا نرتاد الفضاء ؟ ، كيف يعمل الصاروخ ؟ ، الحاسب

(*) أعدّ هذه الدراسة دكتور محمد حسن المرسى الأستاذ المساعد بكلية التربية بدمياط جامعة المنصورة .

الآلى ، قصة القمح قصة الحضارة ، الانفلونزا مرض الشتاء العنيد ، الإسعاف المنزلى ، قصة البريد .

٢ – كتاب القراءة والنصوص للصف الثانى الإعدادى ، ويضم خمسة محاور ، تحتوى على ستة وأربعين موضوعا وهى :

– المحور الأول : (قيم وأخلاق) ويضم أربعة عشر موضوعا هى : قدرة الله ، صفات المؤمن ، الدين يحارب الإسراف ، السلامة فى الاعتدال ، مسئولية الجماعة ، الكذب ، نصائح ، من حكم الكلام ، كن جميلا ، الخليفة العادل ، ابتسم للحياة ، وصف أكول ، صغيرتى بادية ، فن الحياة .

– المحور الثانى (وطنيات) ويضم عشرة موضوعات هى : مصر الحياة ، يا مصر ، القاهرة ، المرأة العربية ، طائر يغنى ، صلاة الشمس ، الحداد الثائر ، سيف الدولة الحمدانى ، خطبة للزعيم مصطفى كامل ، موقعة الزلاقة .

– المحور الثالث (غرائب وعجائب) ويضم ستة موضوعات ، وهى : من نوادر العرب ، الحمامة المطوقة ، مع الطير ، طرائف علمية ، الجوارح من الطير ، ألعاب القوى .

– المحور الرابع (وصف الطبيعة) ويضم سبعة موضوعات هى : شم النسيم ، سنبلة تغنى ، النخيل ، غصن صغير ، مأساة عصفورة ، الليل ، الربيع شباب الزمان .

– المحور الخامس (علم وعلماء) ويضم تسعة موضوعات هى : نوبل وجائزته ، أديسون والمصباح الكهربى ، أبو الريحان البيرونى ، النظافة ، الكتب ، هيا نقرأ ، من مسرحية عنترة ، ورق البردى ، قصة النار .

٣ – القراءة والنصوص الأدبية للصف الثالث ، ويضم ست وحدات تتوزع على أربعة وأربعين موضوعا ، هى :

– الوحدة الأولى (القيم والمثل العليا) وتضم ثمانية موضوعات هى : أدب رفيع ، القوى الحق ، يا بنتى ، ولدى ، الصداقة ، سلوك قويم ، الظلم وخيم العاقبة ، عزة وتواضع .

– الوحدة الثانية : (أعلام العرب) وتضم خمسة موضوعات هى : مصعب بن عمير ، صلاح الدين الأيوبى ، محمود تيمور ، أطباء مصريون ، أنا ابن حضارتين .

– الوحدة الثالثة (مصر والوطن العربى) وتضم سبعة موضوعات هى : الفداء العظيم ، عشت يا مصر ، يوم خالد من أيام مصر ، من ليالى أكتوبر ، معرض الكتاب ، أسوان ، يا فتية النيل .

– الوحدة الرابعة (الأدب والفكر) وتضم ثمانية موضوعات هى : الحسن من الكلام ، الإسلام والتقدم ، كرامة الفكر ، ميلاد شاعر ، أين أيام لذتى وشبابى ، الأدب ، القراءة المثمرة ، الجمال .

– الوحدة الخامسة (الحياة والبيئة) وتضم ثمانية موضوعات هى : خلقت طليقا ، العمل الذى لم يكمل بعد ، السماء ، ابتسم للحياة ، الحبة ، بهجة ، شم النسيم ، الفروسية والصيد .

– الوحدة السادسة (العلم والمستقبل) وتضم سبعة موضوعات هى : ضوابط وموازين ، من منجزات العلم ، تلوث البيئة ، الطاقة الشمسية ، دوران النجوم ، الخضراوات غذاء ودواء وعلاج ، الحياة سنة ٢٠٠٠ .

وعلى هذا يكون عدد الموضوعات فى الكتب الثلاثة بالمرحلة الإعدادية ١٣٠ موضوعا ، ثم اختيار ثلاثة عشر موضوعا عشوائيا بنسبة ١٠٪ لتحليلها على ضوء فكرة الجنسوية .

ويمكن عرض نتائج تحليل كتب القراءة والنصوص الأدبية للصفوف الثلاثة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى كما يلى :

١ – أن ملامح الجنسوية تظهر واضحة تميز جنس الذكور على جنس الإناث فى المعالجات اللغوية لموضوعات كتاب القراءة والنصوص الأدبية للصف الأول الإعدادى ، ففى المجموع الكلى تركزت ملامح الجنسوية حول الذكور بنسبة ٨٧٪ فى حين أن نصيب الإناث كان ١٣٪ .

وبالنسبة لفئات التحليل ففى جانب اللغة كانت النسبة لصالح الذكور

بمقدار٨٦٪ نظير ١٤٪ للإناث ، وفيما يختص بالأعلام كانت النسبة ٩٨٪ لصالح الذكور ، والضمائر أيضا بنسبة ٨٩٪ ، وكذا الأفعال بنسبة ٩٠٪ أيضا .

وبالنسبة للنماذج المختلفة والتى من المفترض أن تعرض بشكل متوازن تجد أن الكفة تميل كلية لصالح الذكور ، حيث وصلت إلى ١٠٠٪ فيما يختص بالنماذج المهنية والحرفية ، والنماذج الدينية ، والنماذج العمرية ، حتى النماذج الأسرية كانت راجحة لصالح الذكور بنسبة ٨٧٪ . وهذا الوضع يتحقق أيضا فى الأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية التى من المفترض أن تتحدث عن الجنسين بتوازن نجد أنها تلغى أدوار الإناث تماما ؛ فالكفة راجحة لصالح الذكور بنسبة ١٠٠٪ وبالنسبة للصور فكتب القراءة بشكل عام خالية من الصور ، أما هذا الكتاب فتصادف أن موضوع نجيب محفوظ صُدِّر بصورة ، أما بقية موضوعات العينة فلم يكن فيها ما يشير إلى الاهتمام بالجانب الأنثوى .

مما سبق يتضح أن ملامح الجنسوية تنحاز كلية لصالح الذكور ، وتهمل الجانب الأنثوى إلى حد كبير ، مع أنه يمثل نصف القطاع الطلابى والمجتمعى .

٢ – هناك ملاحظات جديرة بالاهتمام وتدعونا لإعادة النظر فى الوضع الحالى للكتاب وهى طغيان الجانب اللغوى من حيث وزنه النسبى ؛ إذ بلغ بجوانبه المتعددة ٨٦٪ ، أما النماذج المهنية والحرفية والدينية التى يجب أن نبرزها ، والأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية التى ينبغى أن نجليها ونظهرها فكان نصيب كل منها متواضعا جدا ، إذ بلغ الوزن النسبى للنماذج ٨٪ ، والأدوار ٦٪ .

٣ – الصور التى يجب أن تخلى لها مساحة من كتب القراءة ، لم يعتمد عليها الكتاب بشكل مؤثر ؛ لذا لن نخصص لها أى وزن نسبى ؛ لأنها بوضعها الحالى تعكس وضعا مستغربا لا يعطيها أى اهتمام أو وزن .

ويتضح من تحليل موضوعات القراءة والنصوص الأدبية للصف الثانى الإعدادى فى ضوء فكرة الجنسوية ما يلى :

١ – أن ملامح الجنسوية تنحاز بوضوح لجنس الذكور على حساب جنس الإناث ، ففى المجموع الكلى لعناصر فئات التحليل كانت النسبة الكلية للذكور ٧٨٪ فى حين كانت ٢٢٪ للإناث . وفيما يختص بعناصر اللغة كانت النسب لصالح الذكور بشكل سابق ، ففى أسماء الأعلام كانت ٩٥٪ للذكور ، ٥٪ للإناث ، وعلى العموم كانت الكفة راجحة لجنس الذكور فى المجموع الكلى لفئة اللغة ، فقد بلغت ٨٠٪ لصالح الذكور ، و ٢٠٪ للإناث ، مما يدل على أن الأحاديث واللغة تتمركز حول الذكر وتتخذه محورا لها .

٢ – وفيما يتعلق بالنماذج نجد هناك ما يشبه الاتزان هذه المرة ، ولعل ذلك راجع إلى أن العينة المختارة من الموضوعات تضمنت موضوع (المرأة العربية) ، على العموم كان الناتج النهائى ما يشبه التعامل فى النتيجة الكلية للنماذج المهنية والدينية والأسرية والعمرية ؛ إذ بلغت ٤٨٪ للذكور و ٥٢٪ للإناث .

٣ – وبالنسبة للأدوار فكانت الأدوار التعليمية لصالح الذكور بنسبة ١٠٠٪ ، ومما يلفت النظر بحق أنه لم يكن هناك حديث عن الأدوار العلمية للذكور أو الإناث فى وقت يسيطر فيه العلم والعلماء على كل ناحية من نواحى الحياة ، وفيما يختص بالأدوار الاجتماعية فقد كانت النسبة لصالح الذكور بنسبة ٥٤٪ .

٤ – الملفت للنظر أيضا فى هذا الجدول تركيز المعالجات على الجوانب اللغوية التى بلغ وزنها النسبى ٨٩٪ ، وتخصيص وزن نسبى قليل جدا للنماذج والأدوار ؛ إذ بلغ فى الأولى ٧٪ والثانية ٤٪ ، ونحن أحوج ما نكون إلى رفع الوزن النسبى للنماذج والأدوار مع إيجاد صيغة لتحقيق التعادل والحيدة بالنسبة للذكور والإناث ، وذلك لرسم نماذج صالحة تصبح قدوة للمتعلمين ، وتبرز الأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية التى يؤديها كل جنس من الجنسين .

٥ – لم يتضمن هذا الكتاب (القراءة والنصوص الأدبية للصف الثانى الإعدادى) أية صورة فى وقت من المفترض أن تلعب فيه الصورة دورا كبيرا فى العملية

التعليمية ، وتحظى بأهمية مناسبة .

ويتضح من تحليل محتوى موضوعات العينة المختارة من موضوعات القراءة والنصوص للصف الثالث الإعدادى ما يلى :

١ - الانحياز الواضح لجنس الذكور وتغليبه على جنس الإناث ؛ إذ بلغت النسبة الكلية للذكور ٨٦٪ فى حين كانت نسبة الإناث ١٤٪ ، وسادت هذه النسبة تقريبا فيما يختص بالجانب اللغوى فقد كانت نسبة الذكور ٨٥٪ ونسبة الإناث ١٥٪ ، وبلغت النسبة ذروتها فى أسماء الأعلام فكانت لصالح الذكور نسبة ١٠٠٪ .

٢ - فيما يختص بالنماذج والأدوار فكان الانحياز كاملا ، والحديث كله متمركز حول الذكور ، فقد بلغت النسبة ١٠٠٪ لصالحهم - وفى هذا إلغاء واضح للنماذج المهنية والدينية والأسرية والعمرية والأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية للإناث .

٣ - لم ترد فى هذا الكتاب أية صورة .

٤ - بشكل عام كما حدث في الكتابين السابقين يطغى الوزن النسبى للجانب اللغوى إذ يبلغ ٨٩٪ من المحتوى ، فى حين خصص للنماذج المهنية والدينية والأسرية والعمرية وزن نسبى ٦٪ وكذا جانب الأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية فلم تحظ إلا بوزن نسبى قدره ٥٪ .

ويتضح من النتائج الجمعية لتحليل المحتوى فى الكتب الثلاثة المقررة على الصفوف الثلاثة فى المرحلة الإعدادية ما يلى :

١ - التمركز الواضح ، والتحيز الكامل لجنس الذكور ، وإغفال المعالجات المختلفة لجنس الإناث وبشكل عام تصل نسبة الذكور فى الجانب اللغوى ٨٤٪ ونسبة الإناث ١٦٪ ، وتصل هذه النسبة فى أسماء الأعلام إلى ٩٨٪ لصالح الذكور ، مما يؤكد أن اللغة فى الكتاب لا تعكس الواقع الحقيقى للممارسات اللغوية فى المواقف الحياتية .

٢ - فيما يختص بالنماذج فقد كانت النماذج الدينية لصالح الذكور بنسبة ٩٨٪ مما

يلغى الأدوار الدينية للإناث ، وهذا ما لا يقول به واقع الحياة . وحتى بالنسبة للأدوار الأسرية والعمرية فقد كانت لصالح الذكور بنسبة ٩٠٪ ، ٨٠٪ مع أن أدوار الإناث عديدة فى هذا المجال أمًّا وأختا وزوجة وابنة وزميلة . على العموم كانت النسبة العامة للنماذج ٨٤٪ لصالح الذكور نظير ١٦٪ لصالح الإناث ، وهى نسبة نرى أنها غير متكافئة .

٣ – بالنسبة للأدوار التعليمية والعلمية كانت لصالح الذكور بنسبة ١٠٠٪ ، وهذا أمر لا يعكس أبداً الواقع المجتمعى ؛ حيث تشارك الإناث بنسبة تكاد تقارب نسبة الذكور فى مجالات الحياة كافة – حتى فى الأدوار الاجتماعية ، فالتركيز أيضا على دور الذكور ؛ إذ بلغت نسبته ٨٢٪ فأين دور الأنثى كما قلنا أما وزوجة وابنة وزميلة .

٤ – بالنسبة للصور فإن الكتب بشكل عام لا تحوى صورا ، اللهم إلا كتاب الصف الأول ، وهى صور لا تعكس أدنى اهتمام فهى مرسومة ، ومن رسمها مبتدىء ، بحيث إنها لم تلعب دورا حقيقيا فى العملية التعليمية ، وعلى هذا يمكن أن نزعم أن الوزن النسبى الذى خصص للصور كان ٠٪ .

٥ – ركزت المعالجات على الجانب اللغوى ، فقد بلغ الوزن النسبى لعناصر اللغة ٨٨٪ ، أما الوزن النسبى للنماذج المهنية والدينية والأسرية والعمرية فقد بلغ فقط ٧٪ ، وهذا أمر يدعو لإعادة النظر فى هذا الأمر وإعطاء وزن نسبى أعلى للنماذج ؛ كى تخلق نماذج للقدوة يقتدى بها التلاميذ ، ومن الملفت للنظر أن نسبة النماذج الدينية للإناث كانت ٢٪ والذكور ٩٨٪ ، وفى هذا تحيز غريب يكاد يلغى الدور الدينى للإناث فى هذا المجتمع .

٦ – أن الأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية لم تحظ إلا بوزن نسبى هو ٥٪ فقط ، وهى نسبة تحتاج إلى إعادة نظر فى وقت ننادى فيه بقيم التعليم والعلم والسلوك الاجتماعى المرغوب .

تعليق عام على النتائج

على ضوء نتائج تحليل محتوى كتب القراءة والنصوص الأدبية للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية ، التى أظهرت التركيز الشديد على الذكور ، وإبراز أدوارهم ، ونماذجهم بنسب تصل أحيانا إلى ٩٨٪ ، ١٠٠٪ لصالح الذكور ، مما يشكل ظاهرة غير طبيعية ، ووضعا مستغربا يؤدى إلى ظاهره غير تربوية ؛ إذ ينسى أو يتناسى دور يقوم به الإناث اللاتى يشكلن نصف المجتمع ، كما اتضح أن الموضوعات المختلفة للقراءة والنصوص التى تشكل لب الدراسة اللغوية تنصب بشكل أساسى على العناصر اللغوية فيما يختص بظاهرة الجنسوية ؛ إذ يصل وزنها النسبى إلى ٨٨٪ ، فى الوقت الذى خصصت فيه أوزان نسبية قليلة جدا لكل من الأدوار والنماذج تراوحت فى الغالب بين ٥٪ ، ٧٪ .

وفى هذا الصدد نود أن نشير إلى الأمور الآتية :

١ – كتب القراءة والنصوص الأدبية للمرحلة الإعدادية بوضعها الحالى جيدة جدا من حيث موضوعاتها ، وتدريباتها ، وموفقة فى اختيارها للنصوص ، إلا أنها تحتاج إلى إعادة نظر فيما يتصل بفكرة الجنسوية .

٢ – ضرورة المساواة بين الذكور والإناث خلال المعالجات اللغوية المختلفة ، وذلك فيما يختص بأسماء الأعلام ، وأسماء الإشارة ، وأسماء الموصول ، والصفات ، والضمائر ، والأفعال ، حتى لا تتركز المعالجات حول الذكور بشكل متحيز ، وإلغاء الحديث عن الإناث كأن الحديث عنهن عورة يجب أن تخفى أو تتوارى .

٣ – فيما يختص بالنماذج المهنية ، والدينية ، والأسرية ، والعمرية فيجب إبراز النماذج الأنثوية بالقدر الذى تبرز فيه نماذج الذكور ؛ وذلك لتحقيق القدوة فى وقت نحتاج فيه إلى التركيز على النماذج القدوة من الجنسين الذكور والإناث على حد سواء .

٤ – فيما يختص بالأدوار التعليمية ، والعلمية ، والاجتماعية يجب إبراز دور الإناث فى

هذه العناصر ، بنفس القدر الذى يبرز فيه أدوار الذكور ، ومن الظلم التركيز على أدوار الذكور فقط ، فى الوقت الذى تقوم فيه الإناث بأدوار فى الأهمية تعدل ما يقوم به الذكور ، بل إنها تفوقها من بعض المجالات ، كما أن لها مجالاتها الخاصة فى بعض الأحيان .

٥ – إعطاء كل من النماذج والأدوار أوزانا نسبية تتناسب مع أهميتها وخطورتها ، حتى لا تظل كل النشاطات اللغوية متمركزة حول أشياء قد تكون ذات أهمية قليلة فى الوقت الذى نحتاج فيه إلى إبراز النماذج المشرفة للذكور والإناث ، وإبراز الأدوار التى يلعبها كل من الذكور والإناث فى هذا المجتمع .

٦ – الاهتمام بالصور فى كتب القراءة والنصوص الأدبية ، وذلك لما يمكن أن تلعبه الصور من أدوار مهمة فى تسهيل عملية الاتصال ، ومن المعلوم أن الصور ليست غاية فى ذاتها ، إنما هى وسائل للتشويق ، والتقليل من جفاف الاتصال اللفظى ، وعلى هذا فمن المسلم به أن تكون الصورة متكاملة مع موضوع الدرس ، محققة لأهدافه ، فيها جمال يمكن أن يحس وأن يتذوق ، وليست مجرد خطوط غير مفهومة . وفوق كل ذلك ، وقبل ذلك يجب ألا تركز الصور على الذكور دون الإناث ، بل توزع بعدالة على الفريقين على حد سواء .

الاتجاهات الجنسوية الشائعة
فى الكتب المدرسية المصرية

١ – كشف تحليل محتوى الكتب المدرسية الأبعاد المختلفة لشخصية المرأة على أساس ارتباطها الأسرى باعتبارها أما ، على حين نادرا ما يتم تعريف شخصية الرجل باعتبارها أبا ، وتبدو الأم مرتبطة بأعمال المنزل والأمومة ، على حين يبدو الأب شخصا منتجا يعمل بجد خارج المنزل ويحصل على الأجر . وهذه الصورة فى حدّ ذاتها مؤشر للجنسوية ، وبالتالى فإنها تظهر الرجل متفوقا على المرأة .

٢ – المهن النسائية التى ذكرت فى الكتب الدراسية بالتعليم الأساسى ينقصها

التنويع ، كما أنها سطحية إلى حد ما ، ولا تنقل إلا القيم الذاتية للمرأة ، وتجعل سوق العمل حكرا على الرجال ، وبالتالى يصبح الرجل هو « السيد » فى بيته ، ويتمتع بمركز مرموق فى نظر أبنائه ، مما يسمح للطفل بأن يناقش والده فى مختلف الأمور ، أو يسأله رأيه أو يطلب منه نصيحة ، أما الفتاة فهى مثل أمها زوجة وأم المستقبل .

٣ – أظهرت عملية التحليل أن الكتب الدراسية تصف الذكور ببعض الصفات النمطية الإيجابية مثل : العنف والخشونة ، والاستقلالية ، والإرادة ، والشجاعة ، والذكاء ، وقوة الشخصية ، وإصدار الأوامر ، وتحمل المسئوليات ، أما الإناث فتنسب إليهن صفات نمطية سلبية مثل : الوداعة ، والحساسية ، والخضوع والاستسلام ، والعجز ، والخوف ، والشكوى ، والتعب ، والمرض ، وعدم القدرة على الإنتاج .

٤ – إنَّ تحقيق الهوية الجنسوية فى المجال اللغوى أمر ضرورى يساعد على تحقيق وظيفة اللغة عند الأطفال ؛ ذلك أن عرض أسماء الأعلام وأسماء الإشارة والصفات والضمائر والأفعال المرتبطة بالبنات أو المرتبطة بالبنين تساعد على تقديم المفردات النشطة لدى هذا الجنس أو ذاك . كما أنها تحقق التواصل اللغوى بقدر موفور من المفردات والأنماط اللغوية المستخدمة فى الحياة اليومية والممارسات اللغوية داخل البيئة التى يعيشها البنون أو البنات ، ومن هنا يكون الالتفات إلى الجنسوية عند انتقاء اللغة المقدمة للبنين أو البنات مدخلا يساعد على تحقيق الوظيفية فى استخدام اللغة العربية .

إنَّ البحث عن مدى تحقيق الهوية الجنسوية فى المواد المطبوعة التى تقدم للأطفال عبر الكتب الدراسية تبحث ملامح الجنسوية ومدى ترددها لدى المذكر والمؤنث بالنسبة للإنسان لتعيد التوازن المنشود بين النوعين ، بيد أنه لا توجد فى اللغة العربية أفعال أو ضمائر خاصة ، تقتصر على التعبير عن الإنسان دون غيره . وهذا يعنى أن اللغة المستخدمة مع غير الإنسان تشكل مع غيرها حصيلة النتاج اللغوى للطفل ، فإذا كانت هذه اللغة تتعامل مع

حيوان أو طائر أو نبات أو جماد فإن الصيغة اللغوية للمذكر تظل طاغية (أحمد طاهر حسنين وآخرين ص ٦) ومن هنا وجب الإكثار من الصيغ اللغوية والمفردات اللغوية التى تلتصق بالمذكر والمؤنث من الإنسان ، والتى تتمحور حولها النصوص اللغوية ؛ لتعكس أنشطة المذكر أو المؤنث بدرجة تحقق التوازن بين الجنسين .

٥ – كتب التاريخ تقلل من دور المرأة فى تطور المجتمعات الإنسانية . بالرغم من أن النساء فى تلك المجتمعات قد شاركن فى النضال من أجل حرية مجتمعاتهن ، وهذه المشاركة لم تنعكس بعد فى كتب التاريخ ؛ وذلك بسبب المواقف الجنسوية ، ومن الحق أن يتم ذكر نضال المرأة وحملها للرسالة الوطنية فى كتب التاريخ أسوة بالرجال .

٦ – الصور والرسوم التوضيحية جنسوية ، وترسم صورا تقليدية عن أدوار المرأة ، بل إنّ بعض الكتب تتسم بتقسيم تقليدى للأدوار الجنسوية ، أو تتسم بالغياب التام للمرأة ، فى الوقت الذى نجد فيه هذه الرسوم والصور حكرا على الرجل . كما أن صور النساء التى تضمنتها الكتب الدراسية تصورهن فى مجالات ضيقة من المهن التى نادرا ما تتطلب المهارة أو ممارسة السلطة . وتبرز صورتان واضحتان فى هذه الكتب تشيران إلى دورين هما : دور الأم ودور الفتاة الصغيرة .

٧ – وتتلقى النساء دائما معاملة مختلفة فى المواد الدراسية : فالعلوم والرياضيات مواد موجهة غالبا نحو الذكور ، وتتصف بأنماط شديدة الجمود فى الأمثلة التى تضمها ؛ لذلك فإنّ التمثيل المتكافىء لكلا الجنسين فى هذه المواضيع يعتبر أمرا مهما .

٨ – إن إشراك المرأة فى تأليف الكتب المدرسية لا يزال قليلا إن لم يكن نادرا ، وهذا الوضع بدوره يحرم الفتيات من وجود من تعبر عن مشاعرهن وإحساساتهن وأفكارهن تعبيرا صادقا وأمينا . وليس هناك دليل علمى أو واقعى يفيد أن مجال التخطيط للمناهج وتأليف الكتب المدرسية ومراجعتها وقف على الرجال وحدهم دون النساء .

تصور مقترح لإزالة الجنسوية

يستهدف وضع تصور لإزالة الجنسوية من الكتب المدرسية ، خَلْقَ الوعى بقضايا التمييز القائم على الجنس لدى مخططى المناهج ، وتوفيرَ خطوط هادية لمحو الجنسوية لدى المهتمين بالمناهج الدراسية تخطيطا وتنفيذا وتقويما .

وتم إعداد هذا التصور على ضوء الفلسفة النظرية التى يستند إليها الإطار النظرى للدراسة الحالية ، وكذلك مفهوم الجنسوية من خلال الدراسات والكتابات التى أجريت فى هذا المجال ، أضف إلى ذلك اتجاهات الجنسوية التى كشفت عنها عملية تحليل محتويات الكتب المدرسية فى مرحلة التعليم الأساسى .

وتم التأكد من صدق التصور بعرضه على الخبراء القائمين على هذه الدراسة فى جلستين على شكل نصف ذهنى ، وتم تعديله بعد إعادة عرضه على اثنين من المهتمين بتخطيط المناهج المدرسية وتنفيذها فى كل مادة دراسية من المواد التى تناولتها الدراسة الحالية ، وهى : اللغة العربية ، والرياضيات ، والعلوم ، وهذا يعنى أن التصور الحالى تم تعديله فى ضوء خبرات وأفكار أحد عشر خبيرا فى المناهج الدراسية من العاملين فى كليات التربية ، ووزارة التربية والتعليم .

وجاءت الصورة النهائية لهذا التصور متضمنة المحاور الرئيسة التالية على الترتيب :

١ – أدوار الكتاب المدرسى حيال الجنسوية .
٢ – شروط محو الجنسوية فى المواد التعليمية .
٣ – أدوار المعلمين والمعلمات فى محو الجنسوية .

ويمكن عرض هذه المحاور فى شىء من التفصيل كما يلى :

١ – دور الكتاب المدرسي حيال الجنسوية :

إنَّ الكتب الدراسية لكى تكون واقعية ، لا يجب فقط أن تصور القيم السائدة فى المجتمع ، بل يجب أن تقوم بنقد هذا الواقع ، وبتقديم أنماط أخرى منشودة ،

حتى لا تقوم هذه الكتب ضمنا بدعم الأدوار الجنسوية وترسيخها ، إنّ دورها هو بالتحديد تقديم النماذج التى تستطيع الفتاة الاقتداء بها ، مثل تشجيع الخيارات غير التقليدية ، وبإظهار النساء كأشخاص مستقلين اقتصاديا .

إنّ هناك حاجة لإلقاء نظرة جديدة على الكتب المدرسية المصرية ؛ كى يمكننا محو الأنماط الجامدة ، وتقديم نماذج نسائية أكثر واقعية تعكس الوضع الراهن . وينبغى للكتب المدرسية تصوير الأدوار الجديدة للنساء التى تظهر قوة الشخصية . وروح الابتكار . والاستقلال والشجاعة ، والقدرة على مواجهة الأزمات ، وغيرها من الصور الإيجابية ؛ لتحلّ محل القيم السالبة كالضعف ، والاتكالية ، والطاعة ، والخضوع ، والسلبية .

ويمكن أن تصاغ الكتب المدرسية الجديدة لأبناء المصريين بحيث تضم النماذج التى تشجع الأبناء والبنات على السواء لاتخاذ أدوار إنسانية . ولا يدعى البعض أن الإسلام مسئول عن التمييز بين وظائف الرجال والنساء ومنزلتهم . وتذكر سنية صالح أن الإسلام لا يميز بين الرجال والنساء فى التعليم والعمل وإنْ كانت الثقافة التقليدية تميز بينهم . كما أن أى اعتراض على أداء النساء لأدوار فعّالة فى المجتمع يعود لعقلية الرجل الشرقى الذى يحب الشعور بالتفوق والمسئولية تجاه النساء . أى أن معايير خارجة عن نطاق الإسلام هى التى تتقبل هذا السلوك ، وليس الإسلام فى حدّ ذاته (سنية صالح ١٩٧٢ ص ١٩٣ – ٢٠١)

وأهم ما يمكن عمله هو تحليل الكتب المدرسية بشكل مستمر ؛ بغية إلغاء ألوان الجنسوية من هذه الكتب ، ومحاولة إحلال النماذج والأدوار والصور والرسوم والأنماط اللغوية التى تساعد على خلق الوعى لدى الأطفال حول قضية المساواة بين الرجل والمرأة لمعالجة هذه القضية .

كما يمكن مواكبة الأبحاث الجديدة حول شئون المرأة ، والتطرق فى الكتب الدراسية إلى ظروف المرأة ، وإيجاد نوع من التعاون بين المؤلفين والناشرين من جهة والمنظمات النسائية من جهة أخرى . ويمكن إضافة إلى ما سبق إعداد دليل يهدف إلى خلق وعى حول قضايا التمييز الجنسوى فى الكتب المدرسية ، ويتضمن هذا

الدليل اقتراحات لإنتاج مواد تعليمية خالية من مظاهر التمييز الجنسوى .

٢ – أهم شروط محو الجنسوية فى المواد التعليمية ما يلى :

* توحيد المناهج ومجالات اختيار المواد الدراسية أمام الجنسين على السواء ، فيتم الاختيار بناء على الميل والقدرة ، لا على الانتماء لأحد الجنسين ، بحيث لا تدرس الفتاة الاقتصاد المنزلى والثقافة العامة ، والتدريب على الحياة المنزلية ، على حين يدرَّب الطالب على المهن والإعداد الأكاديمى والتدريب العسكرى ، ويجب أن تتخذ خطوات فعّالة لتشجيع الفتاة على الإقبال على الدراسات المخصصة للفتى ، ويشجع الفتى بدوره على تقبل الدراسات المخصصة للفتاة .

* مسايرة التغيير الاجتماعى الحادث فى مجال أعمال النساء ، وعدم تشويه صورة المرأة أو تحويرها أو تقديم صور نمطية جنسوية .

* والقيم التى يجب أن تسود فى الكتب المدرسية عند الحديث عن السمات والخصائص الشخصية حيال البنين والبنات قيم واحدة متساوية ، لا تقسيم فيها ولا انتقاء . ومن أهمها أن أفراد الجنسين يوصفون بالمبادرة والقيام بأعمال مهمة ونافعة ، والشجاعة الأدبية ، والصدق ، ومراعاة مشاعر وحقوق الغير ، والذكاء والبراعة والاتزان والكرم والحكمة والإخلاص .

* عدم استثناء النساء ، وتمثيلهن فى النصوص والرسوم التوضيحية التى ينبغى ذكرهن فيها ، ومراعاة التوازن فى عدد النصوص المتعلقة بالنساء والرجال ، وتمثيل الجنسين تمثيلا متساويا فى العدد والأنشطة .

* عدم تحديد الأشخاص بأنماط جامدة على أساس جنسهم ، وهذا يقتضى :

– التقليل من تمثيل النساء فى الأدوار التقليدية للمرأة كالأم والزوجة ، والقيام بوظائف منزلية كالطهى وتربية الأطفال أو التمريض .

– البعد بالمرأة قدر الإمكان عن صفات الضعف والاتكال والطاعة العمياء واعتبار السمات السلبية والإيجابية سمات بشرية يتصف بها الرجال والنساء .

– ذكر أسماء النساء وأعمارهن ، وعدم تعريف النساء من خلال أدوارهن كزوجة

فلان أو من خلال وظائفهن كمعلمات وممرضات .

* تصوير النساء فى مواقف إيجابية كاتخاذ القرارات ، والقيام بالألعاب المختلفة ، وعدم التأكيد على مظهرهن الخارجى مثل وصف الشعر أو العينين أو التشبيه الدال على الرقة والجمال والسلبية ، بل يوصفن من خلال إنجازاتهن وأعمالهن ، وتجنب تصويرهن فى مواقف سلبية .

* عرض إنجازات النساء فى مجالات العلوم ، والفن ، والسياسة ، والثقافة ، والدين ، والأدب ، والاقتصاد ، وغيرها من القديسات والبطلات والقائدات .

* محو التمييز القائم على الجنس فى اللغة المستعملة فى النصوص الدراسية . فمن اليسير استعمال صفة التأنيث للمصطلحات المهنية . أما صيغة الجمع فهى تستخدم صيغة الجمع المذكر للدلالة على الذكور والإناث معا ، وللتغلب على ذلك يمكن استمداد الأمثلة من نصوص القرآن الكريم ، حيث ترد صيغتا الجمع المذكر والمؤنث .

* تعيين عدد من النساء لتأليف النصوص وإعداد الرسوم . كما ينبغى إبراز كتابات النساء ووجهات نظرهن إذا تيسر ذلك .

* بعض الصور توحى بالتكافؤ بين الجنسين ، فهناك دروس تعطى نموذجا للتكافؤ يمكن أن يؤخذ به للقضاء على الجنسوية مثل : صورة الأب والأم معا ، صورة الطفل وطفلة معا ، صورة تجمع بين الذكور والإناث معا . أى أنه يمكن الإكثار من الصور والرسوم المشتركة بين الذكور والإناث فى المناسبات الدينية والوطنية والعلمية والاجتماعية والتعليمية .

* ضرورة تحقيق نوع من التوازن بين الأدباء والأديبات فى موضوعات القراءة والنصوص الأدبية ، وكذلك اختيار شخصيات مشهورات من الجنسين فى مجال البطولة والأعمال الإنسانية والعلمية والأدبية .

* ذكر النساء بأسمائهن لا بأوصافهن فلا يكفى أن نقول : الأم ، الجدة ، الممرضة ، بل نذكر أسماءهن أيضا .

* يمكن أن تبدأ التدريبات بصيغتى المذكر ثم المؤنث بين قوسين مثل أجب (أجيبى) رتب (رتبى) اختر (اختارى) .

* البعد عن التعليقات والصياغات والصور التى توحى بالحط من شأن النساء والنظرة إليهن نظرة متدنية بالنسبة للرجل .

٣ - أدوار المعلمين والمعلمات فى محو الجنسوية لدى المتعلمين والمتعلمات

يمكن عرض أهم أدوار المعلمين والمعلمات فى محو الجنسوية كما يلى :

* السعى إلى رفع مستوى تطلعات الفتيات ، وإفساح أفق اهتماماتهن المهنية ، فيبرز ما قامت به النساء العاديات وغير العاديات فى مجال المهن ، وخاصة ما تعتقد الفتيات أنه لا يلائم المرأة بغية الدافع والشعور بالمسئولية والثقة فى النفس .

* الحيطة فى استعمال الضمائر المذكرة والمؤنثة عند مناقشة المهن والأدوار ، والمناصب الإدارية العليا ، ولا حرج فى استعمال ضمير المذكر والمؤنث فى المجالين للتذكرة .

* خير سبل التعليم استخدام القدوة . فالمعلمات قدوة لبناتهن من الطالبات ، وعلى المعلمات أن يبذلن أقصى طاقتهن للنشاط فى دائراتهن الاجتماعية والمهنية ، ومقاومات للاتجاه إلى الحط من شأن عمل المرأة ، وعليهن أن يبحثن عن المراكز القيادية ، ويتقبلن مسئولياتها ليثبتن أن المرأة تتساوى مع الرجل ، والمعلمون عليهم دور إفساح المجال للمعلمات لتحقيق هذه الغايات وتنفيذ هذا السلوك النموذجى أمام الطالبات ، بل أمام الطلاب أيضا .

* عقد حلقات تناقشية بين مجالس الآباء والمعلمين محورها المساواة فى الأسرة بين البنت والولد بهدف تطوير المجتمع ، وتتم مناقشة التقاليد والعادات التى تقوم عليها حياة الأسرة داخل إطار ثقافى ، والالتفات فى ذلك إلى الرموز من الرجال والنساء ممن اهتموا بفكرة المساواة بين الجنسين على المستويات المحلية والقومية والدولية . ويمكن استضافة بعض الطلاب من الذكور والإناث للمشاركة فى هذه الحلقات التناقشية ، شريطة أن يتخلى المعلمون والمعلمات عن أفكارهم واتجاهاتهم الجنسوية .

* * *

الفصل الثامن

أسس بناء مناهج الفائقين (*)

يدين العالم للموهوبين والفائقين من أبنائه بكل ما أحرزه من تقدم فى العلوم والفنون والآداب ، وما توصل إليه من حضارة إنسانية شامخة . وقد حرصت الدول المتقدمة على تنمية المواهب وتشجيع التفوق ؛ ليسهم أصحابه بفكرهم وإبداعهم فى بناء مجتمع أفضل .

ورعاية الفائقين من الأمور التربوية المهمة التى أخذت قلة من البلاد العربية فى الانتباه إليها ، كما حدث فى مصر ، حيث قامت فيها منذ الخمسينيات مدرسة ثانوية للمتفوقين ، وبرامج ومعاهد لرعاية الموهوبين فى اللغات الأجنبية ، والعلوم والرياضيات ، وفى الفنون والموسيقا . كما حرصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على حث البلاد العربية على الاهتمام بهذا اللون الحضارى من التربية بأن عقدت حلقات دراسية ، وأصدرت بعض الدراسات فى هذا الشأن (محمد أحمد الشريف وآخرين ١٩٧٩ ص ١٦٢) .

غير أن رعاية الفائقين مشكلة بجملتها لا تزال تتحدى الأنظمة التربوية القائمة من حيث قصور وسائلها فى الكشف عن الموهوبين المتفوقين ، وتطوير البرامج المناسبة لهم ، واختيار المعلمين القادرين على الاضطلاع بهذه المهمة ، وإيجاد الصيغ المناسبة فى داخل المدرسة أو البنى التعليمية التى تواجه حاجات هذا النوع من المتعلمين .

وفى غياب الأرقام فى مجال المتفوقين ، تبدو الحاجة إلى هذا كله ، وبخاصة أن التفوق والموهبة مشروطان ومتأثران دائما بأحوال البيئة وظروفها ، وبالمناخ العام الذى يتعامل فيه الفائقون .

لقد أصبح الاهتمام بالطلاب المتفوقين يمثل حتمية حضارية يفرضها التحدى العلمى والتكنولوجي . وإذا كنا نبحث عن تقدم الوطن ورفاهيته ، عن أمنه وسلامته ،

(*) المؤتمر القومى الأول لرعاية المتفوقين ، الإدارة المركزية للخدمات التربوية بوزارة التربية والتعليم المصرية ١٩٩٠ .

عن حل لمشكلاتنا المتعددة ، فنحن فى حاجة إلى أن نتطلع إلى عقول المتفوقين من طلابنا ، ونسعى للحفاظ عليها ، ونتعهدها بالرعاية والتنمية ؛ حتى نجنى ثمارها فى المستقبل (أحمد فتحى سرور ١٩٨٧) .

إن مصر بحاجة إلى الاهتمام بطاقاتها البشرية ، وفى حاجة إلى استثمار هذه الطاقات استثمارا حسنا . فنحن لا نستطيع أن نستمر فى الحياة على فتات موائد الدول الأخرى (عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٧ ص ١٢٤) بل لابد أن يأتى اليوم الذى نقف فيه على أقدامنا ، ولن يأتى هذا اليوم إلا إذا بذلنا الاهتمام والعناية بطاقاتنا المختلفة . والطاقات البشرية من أهم هذه الطاقات ، والقدرة على الإنتاج الابتكارى هى تلك القدرة التى تكمن وراء التطور الثقافى للإنسان .

ونحن الآن فى ظلال عصر التقدم العلمى بفضل الثورات التكنولوجية وما أحدثته من تطور فى مجالات العلم المختلفة . فهناك اختراع الإنسان الآلى والكمبيوتر ، والسفر عبر الفضاء بواسطة الصواريخ والأقمار الصناعية ، وهناك الهندسة الوراثية ، ولا ندرى أيقتصر الأمر على هذه الدائرة أم يجاوزها مستقبلا ؟ فهناك الكثير من الأفكار والتنبؤات والرؤى الغامضة التى يطرحها كتابنا من خلال تصوراتهم عن العالم الخارجى وعن الكواكب الأخرى وإمكانية حياة راقية أو مماثلة فى أنحاء الكون تتجاوز حدود الزمان والمكان والتعميمات والمسلمات والأفكار والمفاهيم والحقائق التى نمتلكها الآن ، إننا فى حاجة ماسة إلى مناهج حديثة مرنة ومتطورة تعيد تشكيل الإنسان المتعلم تتجه إلى تربية أعماقه وتفكيره وعقله ووجدانه ؛ ليكون أكثر وعيا وقدرة على النفاذ ببصيرته إلى غوامض الوجود بمقدار ما يملكه من حدس وعقل ووجدان وقدرة على الإبداع والابتكار .

ويؤكد ذلك أن من أهداف نظامنا التربوى إعطاء الفرصة للفرد ؛ كى ينمى مواهبه الابتكارية وقدراته الفكرية ؛ ولذا تهتم الدول المتقدمة فى عالمنا المعاصر برعاية الطلاب المتفوقين عن طريق إعداد برامج دراسية متنوعة تفى بحاجاتهم التربوية الخاصة ، وتعدهم علماء قادرين على التفكير السليم والتنمية العلمية والتكنولوجية ؛ ولذلك يجب تنويع مناهج التعليم ومستوياته ، بحيث توفر لكل طالب الفرصة ليتعلم طبقا

لمعدل تعلمه ، كما يجب أن توفر لهؤلاء الطلاب الحوافز المادية والمعنوية بما يدفعهم إلى المضى فى تفوقهم واستثمار قدراتهم وطاقاتهم .

ومن ناحية أخرى فإن نهضتنا الاجتماعية تتطلب عقولا مبدعة وأشخاصا يمكن أن يتحملوا الجانب الأكبر من مسئولية تحقيق مثل هذا التقدم ؛ لذا ركزت استراتيجية تطوير التعليم فى مصر على ضرورة فرزِ الطلاب الفائقين وفق معايير تربوية ونفسية دقيقة ، ووضعِهم فى فصول خاصة بهم وفقَ ضوابط موضوعية ، وإعطائهم مقررات أكثر عمقا حسب قدراتهم ومتابعتهم فى فصولهم من التعليم الأساسى (أحمد فتحى سرور ١٩٨٧) فالمبدعون هم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع متقدم ، فهم ينتجون المعرفة الإنسانية ويطوعونها للتطبيق ، وهم الأمل فى حل المشكلات التى تفوق التقدم الحضارى ، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الوطن ورفاهيته وإسعاده . وليس أداء المبدعين نتاجا لقدرات عقلية معرفية فحسب ، ولا مزيجا من القدرات المعرفية والسمات المزاجية للفرد فقط ، بل هو يتم فى سياق اجتماعى يحيط بالفرد فى مراحل عمره المختلفة ييسر ظهور الأداء الإبداعى ، ويدفع إلى تنميته ، أو يعوق ظهوره ، ويعاقب على استمراره .

إن ضخامة الخسائر فى الثروة الإنسانية تتمثل فى أطفال نابغين لا يجدون تشجيعا على إظهار نوع من البحث عن هويتهم ، يمنعهم آباؤهم أو مدرسوهم عن مواصلة هذا البحث فيضيعون فى الطريق ، ويتوقفون عن بحث هويتهم لتحقيق إمكاناتهم من خلالها فى سياق اجتماعى مناسب ، ومشجع ، إنهم قد يصبحون أشقياء ، منهم يخرج الجانحون ، ومدمنو المسكرات ، والمرضى النفسيون .

والمدرسة — باعتبارها سياقا نفسيا اجتماعيا أساسيا للبحث الحالى — مجال له أهمية واضحة فى التشجيع على الإبداع وتنميته أو التنفير منه وإعاقته ؛ فهى تقدم للمتعلم خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة من خلال المنهج المدرسى بمفهومه الواسع والمتعلم ، يتلقى من هذه الخبرات المنظمة ما يعده للاستجابة بطريقة موجبة أو سالبة لخبرات حيوية قادمة . ويتم تدريبه على تنظيم بعض وظائفه الحيوية ، ويصحب التدريب جو وجدانى خاص يغلب عليه الحب والتقبل والتشجيع أو عكس ذلك ، ويتعلم من

خلال الخبرات التى تقدم له . والتى يعايشها أنه متميز يمكنه السيطرة على وظائفه . وأنه يمكنه إنجاز الخبرات الجديدة وحل المشكلات ، بل يتم تدريبه على إعادة التوافق مع ظروف الإحباط والفشل خلال محاولاته التوصل للحلول المناسبة .

والمدرسة تعتبر بيئة نقية أوجدها المجتمع للتربية ، والمنهج الدراسى باعتباره حياة المدرسة يتيح الفرص لحرية توجيه الأسئلة والاستفسارات ومحاولات الاستكشاف ، واستخدام الخيال ، وتقبل الخبرات الجديدة الوافدة من المنزل أو جماعات الأصدقاء بل تأييدها ، ويتيح المنهج الدراسى الفرص أمام المتعلمين لتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة فى مواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع ، والدافع للإنجاز الذى يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الاكتشاف والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير ، والميل إلى البحث فى الاتجاهات الجديدة ، والإقدام نحن ما هو غير يقينى ، وتفحص البيئة بحثا عن الخبرات الجديدة ، والمثابرة فى الفحص والاستكشاف من أجل مزيد من المعرفة لنفسه وبيئته .

وهذا كله يعنى أن المدرسة توافر سياقا نفسيا اجتماعيا يراعى سمات الإبداع وينميها خلال عملية التربية ، كما أنها تصاحب تلك التغيرات التكنولوجية والاجتماعية المتلاحقة المتسارعة بمحاولات للكشف عن ظروف تنمية إمكانات الإبداع لدى المتعلمين الفائقين ، والمعلمون المبدعون يمثلون بدورهم عاملا حاسما فى الأداء الإبداعى للمتعلمين ، من حيث كونهم نماذج للتوحد ، ومن حيث استثارتهم لمواهب تلاميذهم ، ومحاولة تنمية هذه المواهب عن طريق تحقيق جو من التسامح والدفء العاطفى والحب والديمقراطية .

ولما كانت المدرسة تمثل ثقافة جزئية للمجتمع فإنها تمثل ثقافة مؤثرة على الطفل فى المرحلة العمرية التى ينمو فيها معرفيا ووجدانيا ومهاريا . كما أن المدرسة تمثل جانبا مهما من جوانب التربية فى حياته ، بل وربما هى كل التربية النظامية التى تؤثر فيه . وبالتالى فإن دور المدرسة فى تنمية الإبداع والتأثير إيجابا أو سلبا فى القدرات الإبداعية هو دور أساسى وجوهرى (مراد وهبه ص ١) .

وميدان رعاية المتفوقين فى مصر يدعو إلى البحث عن أكثر البرامج فاعلية

وتقديمها لهم ، وإجراء البحوث الخاصة بهم . وقد أعدت وزارة التربية والتعليم معايير لاختيار الطلاب الفائقين فى الصف الأول الثانوى ، وهم من الحاصلين على ٩٠٪ فأكثر من المجموع الكلى للدرجات فى الشهادة الإعدادية . بيد أنه لم تعد برامج للطلاب المتفوقين ، ولم تحدد أسس علمية لإعداد هذه البرامج . ومن هنا برزت أهمية وضرورة إجراء دراسة علمية تعنى باشتقاق مجموعة من الأسس الموضوعية التى يمكن فى ضوئها التخطيط لبرامج ومناهج المتفوقين . وتنفيذ هذه المناهج ثم تقويمها .

وتتحدد مشكلة البحث الحالى فى أن الطلاب الفائقين فى حاجة إلى مناهج دراسية تبنى على أسس علمية تراعى انتقال التعليم من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع ، وتستند إلى الاتجاهات الحديثة فى بناء هذه المناهج ، وطبيعة الفائقين وسماتهم وحاجاتهم ، ومعرفة آراء المختصين والطلاب فيما يجب أن يقدم للفائقين ، وكلها أمور لابد من دراستها دراسة علمية ؛ حتى نقف على الأسس الاجتماعية والنفسية والعلمية اللازمة لإعداد مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية .

وعلى ضوء هذه المشكلة يمكن تحديد الأسئلة الآتية :

١ – ما الأسس التربوية والنفسية والعلمية اللازمة لبناء مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية ؟

٢ – ما الاتجاهات الحديثة فى بناء مناهج الفائقين ؟

٣ – ما آراء المعلمين والطلاب فى الأسس اللازمة لبناء هذه المناهج ؟

٤ – ما الأسس اللازمة لعناصر مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية ؟

٥ – ما مدى صدق أسس هذه المناهج فى المرحلة الثانوية ؟

وسيقتصر هذا البحث على :

١ – الفائقين من طلاب المرحلة الثانوية العامة ، أى فى الفترة العمرية التى تقابل مرحلة المراهقة .

٢ – التنظيم الذى يتبنى وضع الطلاب غير العاديين من المتفوقين فى فصول دراسية خاصة بهم .

٣ – تحديد الأسس اللازمة لبناء مناهج الفائقين دون تصنيفها بحسب الصفوف الدراسية فى المرحلة الثانوية . أو المواد الدراسية .

٤ – التأكد من صدق عناصر مناهج الفائقين عن طريق متخصصين فى المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية .

٥ – عدم تحديد المحتوى التعليمى اللازم لكل صف دراسى والاكتفاء بمجموعة الأسس التى يتم اختيار عناصر المنهج على ضوئها بحسب الوقت المخصص لتعليم المواد الدراسية (مواد التفوق) كما حدده مستشارو المواد الدراسية .

ويسير هذا البحث فى الخطوات الآتية :

١ – تحديد أسس بناء مناهج الفائقين من خلال :

أ) دراسة مسارات تطوير التعليم وثقافة الإبداع ومعوقاته .

ب) مسح الدراسات والكتابات النفسية المرتبطة بسمات الفائقين وحاجاتهم ومتطلباتهم .

جـ) تعرف الاتجاهات الحديثة فى تنظيم مناهج الفائقين وأهم معالمها .

د) تعرف آراء الطلاب الفائقين ومعلميهم فى المناهج الدراسية الإضافية التى قدمت لهم فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ، وسبل تحسينها .

هـ) حصر آراء اللجان المشكلة بشأن وضع مناهج الفائقين ومتابعتها .

٢ – تصنيف الأسس المستخلصة من المحاور السابقة على أساس عناصر المنهج بمفهومه الحديث .

٣ – التأكد من صدق هذه الأسس ، ومن سلامة تصنيفها ، ومن الوزن النسبى لكل أساس عن طريق المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس .

٤ – التوصل إلى النتائج وتقديم التوصيات التى تأخذ بالنتائج إلى حيز التطبيق العملى .

ويفيد هذا البحث فى :

١ – تزويد مخططى مناهج المتفوقين بمجموعة من الأسس العلمية يمكن الإفادة منها عند بناء مناهج للطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية .

٢ – مساعدة منفذى مناهج الفائقين عن طريق تبصيرهم بالطرق والأساليب المناسبة للتفاعل الناجح مع الطلاب الفائقين .

٣ – التوصل إلى أسس ممارسة النشاط المدرسى وأسس التقويم الجيد الذى يساعد فى تنمية قدرات ومهارات وميول الطلاب الفائقين .

٤ – إعداد المواد التعليمية المختلفة من كتب وأنشطة وأدوات قياس على أسس علمية تساعد على تنشيط المتعلمين باعتبار أن ما يقدم لهم له مغزى ومعنى ووظيفة لديهم .

٥ – فتح الطريق أمام دراسات أخرى تعنى بتقويم المناهج الحالية للفائقين وتعمل على تطويرها .

ويستخدم البحث المصطلحات الآتية :

١ – المنهج : ويقصد به مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والدينية والفنية التى توفرها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها لمساعدتهم على النمو الشامل المتكامل وتعدل سلوكهم طبقا لأهداف محددة .

٢ – أسس بناء المناهج : يقصد بها مجموعة المعايير التى تستخدم عند إعداد المنهج وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه . وهذه الأسس تشتق من مصادر يبنى المنهج بمفهومه الحديث على ضوئها .

٣ – المتفوقون : هم الطلاب الذين يحصلون على ٨٠٪ فأكثر فى امتحان إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى ، ولديهم القدرة على التفكير العلمى وحل المشكلات والابتكار .

قضايا البحث ومتطلباته

تبنى المناهج التربوية للفائقين على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، وتراعى ميول الطلاب ، وحاجات المجتمع ، وأن تكون ثرية تضم مقررات دراسية ومجالات النشاط التربوى ، وأن تشير إلى المراجع والمصادر التى تمكن الفائقين من الاستزادة من العلوم والآداب والفنون ، وتشبع ميولهم إلى البحث والتقصى وإجراء التجارب والأبحاث .

ولا يكتفى بتقرير دراسة مواد إضافية أو أنشطة فى هذه المناهج ، بل ينبغى إعادة تخطيط العوامل التى تشكل المناهج ، بحيث تصنع منهم شخصيات ممتازة فى كل مجال ، كما أن هذه المناهج تحمل الفائقين مسئولية التراث الاجتماعى والحضارى والمحافظة عليه والنهوض به ، وبحيث تسمح المناهج للطلاب الفائقين بممارسة القيادة وتكوين العادات المرغوبة والقدرة على النقد وإبداء الرأى والتذوق الفنى والأدبى .

وعلى ضوء ذلك يتم عرض القضايا والمنطلقات التى تشكل أسس بناء مناهج الفائقين لتشمل : دراسة مسارات تطوير التعليم والنقلة الحضارية للتعليم من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع ، والحديث عن معوقات الإبداع فى نظامنا التعليمى ، ومسح الدراسات والكتابات النفسية المرتبطة بسمات الفائقين وحاجاتهم ومتطلبات نموهم ، وتعرف الاتجاهات الحديثة فى تنظيم مناهج الفائقين وأهم معالمها ، وكذا تعرف آراء الطلاب الفائقين ومعلميهم فى المناهج الدراسية الإضافية التى قدمت لهم إبان العام الدارسى ١٩٨٩/٨٨ ، ومعرفة سبل تحسينها ، وحصر آراء اللجان المشكلة بشأن وضع مناهج فصول الفائقين ومتابعتها .

كل هذه الجوانب مطلوبات أساسية ورئيسة وضرورية لتحديد الأسس اللازمة لبناء مناهج الفائقين التى هى غاية الدراسة الحالية .

ويمكن عرض كل جانب من هذه الجوانب تفصيلا كما يلى :

١ – تطوير التعليم وثقافة الإبداع ومعوقاته :

إن حركة تطوير التعليم التى نشهدها الآن تحتاج إلى العناية بالإبداع فى

مدارسنا باعتباره هدفا أساسيا للتربية ، حيث يساعد المتعلم على مواجهة المشكلات وتقديم الحلول ، وإعداد الشخصية المستقلة المنتجة ، ومن هنا كان من الضرورى أن ينشغل كل من يعمل فى مجال التعليم بتشكيل جيل من المبدعين باعتبار أن الإنسان أيا كان فهو مبدع ، فالإبداع للجماهير لا فرق بين إنسان وآخر فى الإبداع فى تكييف الطبيعة وتغييرها طبقا لحاجاته ، وهو يكتشف علاقات جديدة ويجاوز الطبيعة والواقع .

إن حركة تطوير التعليم لا تفسر الإبداع على أنه حالة شاذة نادرة ، أو أن المجتمع لا يحتمل المبدعين لأنهم غير متكيفين ، إن الإيمان بالذكاء الإنسانى هو تفرقة بين البشر انعكست على التعليم وأخلت مسئولية المعلم فى تنمية الإبداع لدى المتعلمين . بيد أن تطوير التعليم يؤمن بأن الإبداع للجماهير ، وأن المعلم مسئول عن إزاحة عوائق تحول دون إبداع المتعلمين ، وأن المجتمع المتقدم يحتاج إلى إنسان غير متكيف أفقيا ، يحتاج إلى إنسان ينتقل من علاقات قائمة ويجاوزها إلى علاقات جديدة بهدف تغيير الواقع مستندا فى ذلك إلى العقل الناقد الذى هو أساس عملية الإبداع .

إن الإنسان ينبغى ألا يسلم بفكرة إلا إذا كانت واضحة ومتميزة ، أما الإنسان المبدع فمن حقه أن يستوضح كل ما هو واضح ، وألا يسلم بما هو واضح ومتميز ، وهو أمر لا يحدث إلا باستخدام العقل الناقد ، فلابد أن يتخلص الإنسان من الأوهام التى تقبع فى ذهنه وهى الأفكار الغامضة ، فننقد ما نعتقد فيه ونبعد عنه الوهم . فالعقل الناقد هو العقل القادر على كشف جذور الوهم ؛ ليتحرر الإنسان ويتقدم ، وشعاره : كن جريئا فى استخدام عقلك .

إن هذا العقل الناقد مكون مهم من مكونات العملية الإبداعية ؛ لأنه العقل القادر على اكتشاف جذور الوهم ؛ حتى يمكن أن يتجاوز العلاقات القائمة إلى علاقات جديدة لتغيير الواقع ، ونقد الثقافة القائمة ويمارس وظيفته فيها .

لقد آن الأوان فى ظلال حركة تطوير التعليم التى نشهدها الآن أن نهاجم معقل التخلف ، وهو التعليم الذى اعتمد على التلقى والتخزين والاستدعاء ، وتلك

هى ثقافة الذاكرة ، علينا أن ندرب العقل على السير فى اتجاهين متداخلين : أولهما إنتاج أفكار جديدة ، وثانيهما الحكم على هذه الأفكار ، وعلينا أن نؤمن فى أثناء ذلك بأن المتعلم يمتلك كل القدرات ، وأن دور المعلمين هو تنشيط كل قدرة من هذه القدرات . فالاختلاف بين المتعلمين اختلاف فى الدرجة ، أى فى الكم وليس الاختلاف فى النوع أى الكيف ، والإبداع لا يعنى الاستغناء عن المعلومات ؛ لأنه لا إبداع دون معلومات سابقة وإدراك للعلاقات ، ولكنه يتجه إلى تنمية أنماط عقلية جديدة ، وتفاعل غير تقليدى بين الأفكار تفتح الباب لأفكار متعددة ، تؤدى إلى حالة عقلية ينتج عنها أفكار جديدة ، فالإبداع عملية وجدانية انفعالية أكثر منه عملية عقلية بحتة .

إن هناك سمات لابد أن تتوافر لدى المتعلم ؛ ليكون مبدعا فهو مستقبل ومفكر ثم مستجيب ، يربط بين أشياء جديدة ، لديه الحماسة والاندماج ، والدافعية والاتزان الانفعالى ، يلهو بالأفكار ولديه تشكيلة ثرية ومتنوعة من هذه الأفكار ، جرىء يحاول اقتحام المشكلة ، والتفكير لديه نوع من المغامرة لا يتقبل وجهات نظر شائعة ، يبحث عن الجديد وإنتاجه ، ولديه رغبة فى التجريب ، وشجاعة فى أفكاره ، وسعة فى خياله ، يعمل بكفاءة ، منتج بناء ومقبول اجتماعيا ، يعمل بجد واجتهاد يركز ولا يتشتت ، يعتبر المشكلة تحديا شخصيا ، ويعمل مستقلا لا معتمدا على غيره .

وأهم معوقات التفكير الابتكارى المتضمنة فى مناهجنا ما يلى :

(أحمد عبد اللطيف عبادة ١٩٨٦ ، ص ٢٨ – ٢٩) (عبد السلام عبد الغفار ١٩٦٦ ، ١٩٧٧) (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤) (سيد صبحى ١٩٨٧) ، (الكسندر روشكا ١٩٨٩) :

– طول المناهج الدراسية مع ازدحامها بالمعلومات غير المرتبطة بمشكلات البيئة .
– خلو معظم الكتب الدراسية من الجمع بين إجابتين أو أكثر ، بل الاكتفاء بوضع إجابة واحدة مفروضة على التلميذ .
– استخدام الملخصات وتحفيظها للتلاميذ ، مما يجعلهم يتعودون على الحفظ وإهمال

الكتب الدراسية .

- نادرا ما تشبع المناهج حاجات ورغبات التلاميذ وميولهم الابتكارية .
- تمارين الكتاب المدرسى خالية من الأفكار الجديدة .
- نادرا ما تتعرض الكتب المدرسية لتاريخ العلماء ومجهودهم وتجاربهم العلمية .
- عدم إعطاء قدر كاف من الثقافة العامة فى شتى موضوعات المنهج .
- خلو المكتبات المدرسية من المراجع الحديثة والكتب العلمية التى توضح الاكتشافات الحديثة .
- نادرا ما تهتم المناهج الدراسية بالجانب التطبيقى وبالتجارب المعملية .
- غالبا ما تكون المناهج معدة مقدما من وجهة نظر خبراء المادة الدراسية .
- أساليب التقويم الحالية تقوم على الأسلوب التقليدى الذى يعنى بالحفظ والاستظهار .
- ارتباط المعلم بمعلومات موزعة على العام الدراسى مع عدم الخروج عنها .
- عدم وجود تكامل وتناسق بين المناهج الدراسية فى التخصصات المختلفة .
- عدم كفاية الوقت المخصص للنشاط المدرسى ، مما لا يساعد على ظهور ميول التلاميذ وأفكارهم الابتكارية .

يضاف إلى ذلك كله مجموعة أخرى من معوقات الإبداع تتمثل فى مضامين بعض الكتب المدرسية ، ومضامين الكتب الخارجية وأهمها ، (حسن شحاته ١٩٨٩) :

- وضع المادة التعليمية على شكل حقائق تقريرية وقضايا مسلم بصحتها ونهائية ، وتقييد الطالب باستيعاب ما قدم له .
- عرض المادة التعليمية على شكل موضوعات منفصلة ذات أمثلة قليلة لا تسمح بالتجريد ، كما أن المادة التعليمية تتضمن جزئيات وتفريعات غير منظمة .
- لغة الكتب هذه توحى بالاستبداد والسيطرة (افعل ولا تفعل) ، كما أنها تغرس التبعية وتخلع القدسية على بعض الأشخاص والأفكار .

- تقييد المادة بخبرات غير مباشرة لا علاقة لها بالبيئة ، وليست متكاملة أو وظيفية أو مرتبطة بالمتعلم .
- إخضاع اسئلة التدريبات للتذكر والتعرف والحفظ ، وهى تجعل الحوار من جهة المعلم لا المتعلم .
- خلو التدريبات من أسئلة الموازنات وإعمال العقل والتذوق واستخدام تدريبات تلقينية .
- إهمال البحث عن العلاقات بين القضايا .
- البعد عن الدعوة للتعلم الذاتى ، وخلو التدريبات من إتاحة الفرصة لاستخدام الخيال أو التفكير المستقبلى ، أو الدعوة إلى المخاطرة العلمية المحسوبة للاكتشاف .

يضاف إلى كل ما سبق تفرد الكتب الخارجية بقتلها للإبداع ، حيث إنها تجافى حقائق تربوية مهمة فى تنمية الإبداع . فهى لا تقدم للمتعلم إلا ما هو متاح من خبرات محدودة تتمثل فى الموضوعات المقررة على التلاميذ ، على حين تتضمن الكتب المدرسية التى تقدمها وزارة التربية والتعليم موضوعات إضافية ليست مقررة على التلاميذ ، ولكنها للقراءة الحرة وإثراء القدرات والمهارات النقدية التذوقية وحرية الأداء اللغوى . كما أن الكتب الخارجية تتسم بسيادة النظرة التفتيتية التى تتمثل فى التركيز على تلقين المتعلمين الدروس وحشو أذهانهم دون دعم العادات التى تشجع على الابتكار والمبادأة ، كما أنها تركز على ثقافة الذاكرة بنسبة ٩٥٪ من تدريباتها (حسن شحاته ١٩٨٩ ص ١٧٦) والتدريبات التى تتضمنها هذه النوعية من الكتب ترسخ قاعدة أساسية مؤداها أن النجاح طريقه الحفظ والاستظهار ، إنها تحرم الطالب من التدريب على التفكير وتمنعه من إعمال عقله وذوقه ، فهى تقتل التفكير وتقتل التذوق ؛ ذلك أنها تضع الإجابات النموذجية عقب كل سؤال . وهى تلقن الطالب الإجابات الخاصة بالتفكير والتذوق الأدبى فتصنع الطالب الآلى المبرمج بالمعلومات ، المعتمد على غيره ، غير المستقل ؛ حيث تضعه فى قوالب فكرية ولغوية وثقافية محفوظة وجامدة .

إن هناك ضرورة تربوية تدعو إلى إصدار قانون يحمى التلاميذ من الآلية

والتخزين ، وقتل الابتكار والتفكير والتذوق . وإلغاء هذه الكتب الخارجة عن الحقائق التربوية أمر ضرورى ؛ حيث إنها تقف عقبة فى سبيل تشكيل الطالب المفكر والمبتكر والمتذوق ، فيجب أن تستبدل بهذه الكتب الخارجية كتب مصاحبة للمنهج الدراسى ، تعمق بعض نواحيه ، وتحقق علاقة سعيدة بين الطفل والكتاب بتشجيعه على القراءة ، وتوسيع مداركه وقدراته ، وتنمية تذوقه ، ووصله بكل جديد ومفيد فى عالم الصفحة المطبوعة .

الأسس المشتقة من ثقافة الإبداع ومعوقاته :

- تقديم المادة العلمية فى إطار تكامل المعرفة كحد أقصى ، بحيث لا تبدو العادة العلمية وكأنها فى عزلة عن المواد الأخرى .
- الابتعاد عن الأحكام البرجما طيقية ، أى اليقينية المطلقة ، وطرح المسائل فى إطار إشكالى بحيث يشعر المتعلم بعدم النهائية أو الأحكام المطلقة أو اليقينية .
- عرض المادة العلمية عرضا تاريخيا يظهر تطور العلم ، ويكسب المتعلم عقلا ناقدا تجاه النظريات القائمة ، ومجاوزة هذه النظريات تمهيدا لكشف نظريات جديدة .
- ضرورة إدخال المنهج العلمى فى التفكير من فرض الفروض ، والتأكد من صحتها ، والتوصل إلى النتائج .
- الدقة والوضوح والمنطقية فى عرض القضايا وفى استخدام اللغة .
- تتضمن المادة تفسيرات علمية متباينة ؛ حتى يسمح للكشف عن قيمة العقل الناقد باعتباره أساس العملية التعليمية .
- **مواجهة التلميذ بمواقف ليس لها نهاية محددة ؛ لأن ذلك يزيد دافعيته ويحافظ على استمراريتها .**
- الربط بين عناصر متباعدة ؛ لأن ذلك يساعد التلميذ على التوليف بين المعلومات والأفكار للوصول إلى ما هو أصيل .
- إنتاج عناصر جديدة واستخدامها فى المواقف المختلفة ؛ لأن ذلك يساعد على إزالة هيبة التلميذ وتخوفه من التفكير الابتكارى .

- استخدام العصف الفكرى كأسلوب لتنمية الابتكار فى الجماعات ؛ لأنه يساعد التلميذ على أن يبنى على أفكار زملائه ، مما يؤدى إلى توليد العديد من الأفكار والحلول . **على أن يراعى اتباع قواعده الأساسية :**

أ) تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار .

ب) إنتاج العديد من الأفكار مهما كانت غريبة أو شاذة ، فكلما زادت غرابة الأفكار زادت أصالتها .

جـ) الترحيب بأكبر عدد ممكن من الأفكار ؛ إذ كلما زادت كمية الأفكار زادت أصالتها .

د) تطوير وربط الأفكار بعضها ببعض بطرق مختلفة ، مما يؤدى للوصول إلى أفكار جديدة .

هـ) الحد من الجدل لغرض الجدل .

- البحث عن الثغرات المعرفية ؛ لأن ذلك يساعد التلاميذ على التقبل النقدى لما يقرءون ويسمعون .
- إطلاق العنان لخيال التلميذ وشعوره بالارتياح لاستخدام الخيال .
- استخدام أكثر من أسلوب فى التعبير ؛ لأن هذا يساعد على تنمية أساليب التلميذ فى التعبير والتفكير .

٢ - سمات الطلاب الفائقين وحاجاتهم :

هناك اتفاق عام على أن التفوق هو عملية خلق شىء جديد ؛ ذلك الشىء قد يكون اختراعا أو فكرة ما ، شريطة أن يكون أصيلا ؛ فبدون الأصالة لايوجد ابتكار ، أو تفوق عقلى ، ولابد أن يكون هذا الشىء ذا فائدة ومقبولا اجتماعيا . ويرتبط التفوق العقلى بهؤلاء الأشخاص الذين يكونون على وعى عميق بالعالم الذى يعيشون فيه ، فالإنتاج الابتكارى هو نتيجة تفاعل الفرد وبيئته ، ويجب توصيله إلى الآخرين بمعنى أن المعيار الذى يحدد الشخص المبتكر أو الفائق موضوعيا هو إنتاجه ، ويجب أن نؤكد هنا على أهمية القدرة على إدراك وحل المشكلات الجديدة .

هذه هى النقاط الأساسية التى أجمعت عليها الدراسات السابقة التى تناولت العملية الابتكارية بالدراسة والتحليل ، والهدف من عرضها يتجلى من خلال تحديد العوامل الأساسية التى لابد من توافرها حتى تضمن تحقيق النتاج الابتكارى (سيد صبحى ١٩٨٧ ص ٢٤) ولعل هذه العوامل تجد لها مكانا عند المتعلم الفائق الذى تجب متابعته على وجه سليم ، والذى يجب أن يحاط ببيئة اجتماعية وثقافية وتربوية ملائمة ، بحيث تسمح هذه البيئة لإمكانات المتفوق أن تنمو وترق .

اتفقت معظم المراجع على أن المتفوقين لهم سمات تميزهم من غيرهم من الطلاب (فردريك بل ١٩٨٦ ص ص ٢٤٦ — ٢٥٠) (عبد السلام عبد الغفار ١٩٦٦ ، ١٩٧٧) (سيد صبحى ١٩٨٧ ص ٢٥) (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤) (محمد أحمد الشريف وآخرين ١٩٧٩) (حسين الدرينى ١٩٨٦) هى : سريع التعلم ، جيد الأداء ، كفء فى التفكير المجرد والاستنتاج وحل المشكلات ، يتعامل مع عدد من المتغيرات فى وقت واحد ، يدرك العلاقات المركبة ، لديه الثقة والاعتماد على النفس ، أكثر ثباتا انفعاليا ، يركز الانتباه لفترة طويلة ، يتسم باليقظة والملاحظة الواعية ، لديه الاستعدادات غير العادية للعمل المدرسى والتفكير الابتكارى والتفكير العلمى والقيادة الجماعية وإدراك العلاقات ، يستخدم مستوى ما فوق التطبيق ، والقيادة ، والمبادأة فى أوجه النشاط الاجتماعى ، والثقة بالنفس ، وحب الاستطلاع ، والشجاعة .

وأهم الحاجات التى يجب أن نشبعها لدى المتفوقين عبر المناهج الدراسية مجموعة الحاجات الآتية :

- **أن يصبح محبا للاستطلاع ، وأن يبحث عن المعانى ، وأن يعثر على علاقات جديدة .**
- **أن يدرس مستقلا ، وأن يبحث بنفسه مع العناية بعادات العمل الأساسية ومهارات الدراسة وطرق البحث .**
- **أن يكتسب المهارة فى تقويم الذات .**
- **أن ينمى التفكير الناقد والابتكارى والتذوق الأدبى والفنى .**

- أن يكتسب الرغبة فى الوصول إلى الحقيقة ، وأن يصبح واسع الأفق .
- أن ينمى القدرة القيادية ، واحترام حق الآخرين ، والمهارة فى التعامل مع الجماعة .
- أن يحس بمضامين التغير .
- أن يتقن مهارات الاتصال : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة .
- أن ينمى بعد الرؤية ليدرك إمكانات المستقبل ، وحقائق الحاضر ، وتراث الماضى ؛ ليتضح لديه اهتمامات وأفكار وقضايا الإنسان .
- أن يتملك القدرة على البحث والقراءة والقيام بمشروعات بحثية .
- أن يكون له نشاط واضح فى مجالات وأنشطة متنوعة .

المتفوق يجب أن يكون محور العملية التعليمية ، والمسيطر الأساسى على متغيراتها ، بحيث تخضع المناهج والأنشطة التعليمية لدافعية المتفوق ورغباته وقدراته ومتطلباته واهتماماته ، وهو مشارك فى تحديد الأهداف التعليمية التى يسعى مع معلميه لتحقيقها ، وهو مشارك فى تصميم الأنشطة التعليمية التى تؤدى لتحقيق هذه الأهداف ، بحيث تتناغم مع حاجاته وقدراته واهتماماته .

إن الإهدار فى العملية التعليمية الذى يتمثل فى الملل الذى ينتاب المتفوقين لابد أن ينبهنا إلى ضرورة القيام بثورة تزيد من قيمة العائد التربوى لدى المتفوقين ، بحيث لا نخضعهم لكتاب موحد ومقرر ، ولا يقوم على توجيههم معلم ملقن محاضر ، ولا يخضعون لامتحان نمطى تحريرى آخر العام ، بل تقويم متنوع : شفوى ، وعملى ، وتحريرى ، مستمر ، ومرحلى ، ونهائى . ويجب أن تتيح المناهج الدراسية الفرصة أمام المتفوق ليعمل بأقصى طاقته فى حدود قدراته وحاجاته ، وتوفر الفرص الكافية ؛ كى يعمل المتفوق على التحصيل فى حدود قدراته الذاتية .

إن هناك اتجاهات يمكن أن تفيد فى إعداد مناهج الفائقين إضافة إلى ما سبق أهمها : تنمية التطلع لدى المتفوق ، وتمكينه من السعى لفهم الأشياء والظواهر ، واتخاذ موقف المستكشف لها ، وإثارة اهتمام الفائق وبواعثه المختلفة بمادة التعلم وجعلها

متصلة بحاجاته ، وتنمية النزعة إلى مواجهة المشكلات ، وتشخيص المواقف ، وتحليل الظواهر ، وتجميع الوقائع واستقراؤها ؛ وصولا إلى استنتاجات عنها تكمن فيهاحلول تلك المشكلات ، وبالتالى تنمية المواقف العقلانية وممارسة التفكير والمنهجية العلمية وجعلها أسلوبا فى الفهم ، ثم جعل التعلم متسما بالمتعة من ناحية وبالمنفعة من ناحية ثانية ، وكذا تنمية الأساليب الديمقراطية فى التعاون والمشاركة فى الرأى واحترام الآخرين ، والاضطلاع بالمسئولية ورعاية المصالح العامة .

ومحور مناهج المتفوقين هو التفاعل الدائم بين المتفوق وزميله ، وبين المتفوق ومعلميه ، والمعلم عند المتفوقين يؤدى أدوارا متنوعة : فهو النموذج ، والقدوة ، والصديق ، والمعارض ، والموجه لمواقف التعلم ، وهم يعجبون بمهاراته التدريسية ، ووضوحه ، وتوجيهه للعمل ، وضبطه للفصل الدراسى ، وهم يقدرون بدرجة كبيرة عدله ومساواته بينهم ، وصبره ، وابتهاجه بهم ، وفهمه لهم ، ومساعداته إياهم ، وتقديره لمشاعرهم ، إنهم يفضلون فى معلميهم التهذيب والنشاط والإخلاص وتقدير الآخرين ، وقوة العزم ، والتصميم ، والثقة بالنفس ، والتمتع بالروح المرحة .

يحتاج المتعلم السريع إلى برامج وخبرات نوعية تشده إليها ، وتساعده على بذل أقصى الأداء : وهى برامج تتضمن تعجيلا وإثراء ، فالتعجيل ينقل المتعلم الفائق إلى مستوى تعليمى مناسب يساعده على التوافق النفسى والاجتماعى ، فهو ينتهى من المرحلة الدراسية بسرعة تفوق سرعة الأفراد العاديين . أما الإثراء فهو مجموعة خبرات منظمة تفوق خبرات البرنامج العادى . فهو يدرس الخبرات المتاحة له فى الصف الدراسى العادى ، مضافا إليها خبرات متقدمة ومتعمقة .

الأسس المشتقة من نمو الفائق وسماته وحاجاته :

- توفير بيئة تربوية مشجعة وتتسم بالحرية أمام المتعلم لخلق شىء جديد وأصيل ومفيد ومقبول اجتماعيا .
- استخدام طرق تدريس تساعد على إدراك المشكلات وحلها حلا مبتكرا .
- الاعتماد على النفس والاستقلال فى اكتساب المهارات وتقويم الذات والبحث عن المعانى .

– السعى لاكتساب الرغبة فى الوصول إلى الحقيقة واتساع الأفق .
– تنمية القدرة القيادية ، واحترام حق الآخرين ، والمهارة فى التعامل مع الجماعة .
– إتقان مهارات الاتصال اللغوى من استماع وتحدث وقراءة وكتابة .
– امتلاك القدرة على البحث والقراءة والقيام بمشروعات بحثية .
– المشاركة فى أنشطة المدرسة بسبب الميل والتنويع فى الأنشطة التى يشارك فيها الطالب .
– إخضاع المادة التعليمية عند اختيارها لرغبات المتفوقين وميولهم العلمية والأدبية والقرائية .
– ترك الفرص الكثيرة أمام المتفوق ؛ ليختار من بينها ما يناسبه من مواد تعليمية وأبحاث .
– إتاحة الفرص للتفاعل الدائم داخل المدرسة مع أقرانه .

٣ – الاتجاهات الحديثة فى تنظيم مناهج الفائقين :

تم حصر التنظيمات المنهجية التى رأى المتخصصون فى التربية وعلم النفس أنها تصلح للطلاب غير العاديين من الفائقين ، وهى التى وردت فى الدراسات والكتابات الآتية : (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤) (محمد سعد الدين الموجى ١٩٧٤) (محمد أحمد الشريف وآخرين ١٩٧٩) (فردريك بل ١٩٨٦) (حسن شحاته ١٩٨٩) (محبات أبو عميرة ١٩٨٩) (محمود فهمى حجازى وآخرين ١٩٨٩) ، **وقد تم وضع ملخص لكل تنظيم من هذه التنظيمات وعرض أهم مكونات المقررات الدراسية ، ثم اشتقاق بعض الأسس التى يمكن الإفادة منها فى الدراسة الحالية كما يلى :**

(أ) المراوحة بين التعلم الجمعى والذاتى :

يتم تقسيم المواد الدراسية إلى قسمين : أولهما يقدم بطريقة جماعية يقوم فيها المعلم بدور المرشد والموجه والمشجع ، مستخدما طريقة حل المشكلات أو المناقشة الاستنتاجية . وثانيهما يعتمد على التعلم الفردى ، بحيث تخصص رءوس

موضوعات بحثية يقوم الطلاب بإعدادها وإنجازها من خلال ترددهم على المكتبات بصورة فردية أو على شكل مجموعات ، ويخصص لكل قسم من قسمى المنهج الدراسى وقت مناسب يمكن أن يكون مناصفة بين القسمين ، أو يمنح القسم الفردى الوقت الأطول .

(ب) الاختيار من الوحدات الدراسية :

يتم إعداد المواد الدراسية على شكل وحدات دراسية ، يختار منها الطلاب كل حسب ميله ورغبته ، بحيث يقوم المعلم بالتعليم الفردى الإرشادى ، فهو يتابع الطلاب لحل مشكلاتهم ولتوجيههم وإرشادهم . وفى هذا الوضع يجب تحديد عدد الوحدات التى يختارها كل طالب ، ويحدد الوقت الذى يقوم فيه أداء الطلاب وتحصيلهم .

(جـ) القراءة الحرة ومرشد القراءة :

يتم ترك الحرية للطلاب الفائقين للقراءة الحرة فى مجموعات من الكتب المنتقاة فى كل مادة دراسية ، بحيث يختار كل طالب عددا منها ، مع إعداد مرشد للقراءة لكل مجموعة من هذه الكتب يتضمن الهدف من هذه المجموعة وتعريفاً بكل كتاب ، ويتضمن بعض الخطوات الإرشادية للسير فيه ، وبعض التدريبات والإجابات أو نتائج الحلول للاهتداء بها . ودور المعلم هنا هو الإرشاد والتوجيه والمساعدة إذا طلب منه أحد الطلاب ذلك .

(د) التعيينات والأبحاث :

يتم تحديد تعيينات للطلاب فى شكل كتب خاصة تقدم لهم ، يقوم فيها الطلاب بالمناقشة فى شكل مجموعات صغيرة ، مع إرشاد المعلم ، ومتابعته لهم ، ومعاونتهم بطرح المزيد من الأسئلة لإثراء المناقشات ، يضاف إلى ذلك تكليفات إجراء أبحاث بسيطة بعد تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة ، ثم مناقشة هذه الأبحاث فى حصص خاصة .

(هـ) مقرر متقدم بجانب المقررات العادية :

يدرس الطلاب الفائقون المقررات الدراسية العادية التى يدرسها غيرهم

من الطلاب ، بجانب مقرر إضافى متقدم يعنى بتعميق بعض المفاهيم والمهارات والمعلومات فى المقرر العادى ، ويوسع هذه الخبرات غير المباشرة ، ويضيف إليها موضوعات أخرى ليست فى المقرر العادى .

(و) مناهج المتفوقين فى مدرسة المتفوقين :

ويمكن عرض مناهج المتفوقين فى مدرسة المتفوقين فى مصر ، وأهدافها (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤ ص ٦٩) كما يلى : عندما أنشئت مدرسة المتفوقين ١٩٥٥ / ١٩٥٦ فى مصر كان من المسلم به أن تسير على منهج المدرسة الثانوية العامة ، كما يقضى بذلك قانون التعليم ، بيد أن المشرفين على المدرسة واجهتهم مشكلة فى تطبيق منهج الدراسة العادى ؛ لأن المتفوقين أسرع من العاديين فى التحصيل ؛ لذلك انتهوا من المواد الدراسية قبل انتهاء العام الدراسى ، مع قيامهم بعمل التدريبات التى تتضمنها الكتب المدرسية .

وأسرع المدرسون والموجهون بإعداد مقررات إضافية بطريقة اجتهادية ، وظهر اتجاهان أساسيان فى إعداد هذه المقررات الدراسية :

* اتصال المقرر الإضافى بالمقرر الأصلى ، أى أنه امتداد له ومعمق لموضوعاته .
* عدم تقييد المقرر الإضافى بموضوعات المقرر العادى الأصلى .

والجدير بالذكر أن محافظة القاهرة أنشأت فصولا للطلبة المتفوقين فى عام ١٩٦١ وسارت هذه الفصول للمتفوقين مسار مدرسة المتفوقين . وهؤلاء الطلاب من الحاصلين على ٨٠٪ فأكثر من المجموع الكلى فى الشهادة الإعدادية ، وكانت امتحاناتهم موحدة مع مدرسة المتفوقين ، والهدف من ذلك هو رعاية الفائقين ، وتهيئة أحسن الفرص للنمو المتكامل ، والوصول بالقدرات الخاصة إلى أقصى ما يمكن من تنمية ، وتوجيه الفائقين إلى ما يكفل استغلال طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤ ، ص ٦٣) .

وتخصيص فصول خاصة تبعا لدرجات التحصيل الدراسى أو الذكاء أو السمات الشخصية – هدفه تقليل مدى الفروق الفردية بين الطلاب فى كل فصل ، وتكييف المناهج للفروق الفردية بين الطلاب لمواجهة احتياجات المتعلمين عن طريق

مواد تعليمية نوعية وأنشطة إثرائية ، واختيار الطرق والمواقف التعليمية التى تساعد على السير والتقدم بأفضل مسار مناسب لقدراتهم .

وهذا النظام من تقسيم الطلاب فى فصول على أساس التجانس بينهم ، بحيث يتضمن كل فصل مجموعة متجانسة من الطلاب غير العاديين من المتفوقين تحصيليا — يساعد فى توفير المتطلبات التربوية والعلمية بصورة متكاملة . وبالتالى تصبح معايير التحصيل حينذاك مرتفعة فى هذه الفصول التى تشكل لتحقيق النمو المتكامل للمتفوق تربويا وشخصيا . والمعمول به الآن فى مصر هو أن الدراسة فى فصول المتفوقين تسير وفقا للمقررات الدراسية الموضوعة لفصول العاديين ، غير أنها تعمق أو توسع الخبرات المقدمة للطلاب العاديين ، أو تقدم مقررات وخبرات إضافية .

والغاية التى يرمى إليها هذا التنظيم هو إعطاء الطالب المتفوق الفرصة لتنمية مواهبه الابتكارية وقدراته الفكرية إلى أقصى حد ممكن ، وليتعلم بقدر الإمكان طبقا لمعدل تعلمه وسرعة تعلمه بقصد تشكيل جيل من العلماء والمخترعين المبدعين ، كما نص على ذلك البند الرابع من استراتيجية تطوير التعليم فى مصر . وكذلك تنمية المهارات العقلية العليا للطلاب ، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتى والقيام بدراسات فردية ، والتعرف على مصادر التعلم وجمع البيانات والمعلومات ، وفى هذا الصدد يقرر على الطلاب المتفوقين مشروع فردى أو تقوم به مجموعة صغيرة من الطلاب يتدربون فيه على البحث ومهارات حل المشكلات ، وتعميق المادة المقررة فى المنهج العادى بما يستكمله من حيث طبيعة المادة ومنطق معالجتها ، والمحافظة على تفوق الطالب ووصوله إلى المستوى الأمثل من درجة التمكن فى المادة .

وقد أوصت لجنة دراسة المناهج الاضافية لفصول المتفوقين (نشرة مكتب رئيس قطاع التعليم فى ١٩٨٨/٤/٢٦) بما يلى :

— تطبق هذه التجربة بصفة مبدئية فى المرحلة الثانوية فقط .

— فصول المتفوقين تكون فى مدارس مختارة ذات الفترة الواحدة ، بحيث يكون فيها مدرسون متميزون .

- يطبق النظام بصفة تجريبية فى كل من محافظات القاهرة والجيزة والإسكندرية والدقهلية والمنيا وأسيوط .
- يدرس بهذه الفصول المنهج العادى ، بالإضافة إلى منهج إضافى فى كتيب خاص .
- لا تزاد خطة الدراسة ، ويدرس المنهج الإضافى للمتفوقين من خلال الخطة الدراسية .
- لا يزاد عدد طلاب فصل المتفوقين عن ثلاثين طالبا بالفصل الواحد .
- الالتحاق بهذه الفصول اختيارى لمن تنطبق عليهم الشروط .

الأسس المشتقة من الاتجاهات الحديثة فى تنظيم مناهج الفائقين :

- الاهتمام بنشاط الطالب الفائق وإشراكه فى إعداد المواد التعليمية ، وتخطيطها ، وتفسيرها ، وتحليلها ، وبيان الجوانب التطبيقية المختلفة المرتبطة بها ، وتأكيد فكرة التعلم الذاتى لدى الطلاب الفائقين .
- العناية بالعمل الجماعى عن طريق تقسيم الطلاب على شكل مجموعات صغيرة ، لكل مجموعة مهمة محددة ، وهى تعمل بروح الفريق ، وتعايش قيم التعاون ، والعمل الجماعى ، وتقسيم العمل بين المجموعة الواحدة ، واحترام آراء الآخرين ، وإبداء الرأى ، وتقويم العمل الذى يقومون به ، والعائد التربوى الذى يحصلون عليه .
- التركيز على القراءة الحرة ، والقراءة لحل المشكلات واكتساب المعارف والمعلومات ، وربط الطالب الفائق بالكتاب والمكتبة وسلوك القراءة الواعية الناقدة وسلوك المكتبة مصدر الخبرات غير المباشرة .
- ترك الحرية للطلاب الفائقين لاختيار ما يميلون إليه وما يشعرون بأنه يشكل معنى ومغزى لديهم ، وتدريب الطالب الفائق على تحمل المسئولية ، والسلوك الرشيد واتخاذ القرار .
- الاهتمام بطرق التعلم الذاتى والمناقشة الاستنتاجية ، وحل المشكلات فى التفاعل داخل الفصل وخارجه ، وكذلك التعليم الفردى الإرشادى .
- تعميق الموضوعات وتوسيعها أو إضافة بعض الخبرات غير المباشرة إليها ، وهنا

تبدو العناية الواضحة بالجانب المعرفى الذى ينبغى أن يقدم للطلاب الفائقين .

- دور المعلم فى فصول المتفوقين هو دور المرشد والموجه والمشجع للطلاب الذين يقومون بأنفسهم بالبحث عن الخبرات غير المباشرة التى يحتاجون إليها ، وكذا إشراك الطلاب معه فى اختيار الأنشطة وتوفير العمل بها ، والمعلم لهذه النوعية من الطلاب الفائقين مرن يتيح الفرص المتعددة للأنشطة الفردية داخل الفصل .

٤ - تعرف آراء الطلاب والمعلمين :

تم تعرف آراء الطلاب الفائقين فى مدرستين هما : مدرسة الطبرى الثانوية للبنين بروكسى ، ومدرسة إسماعيل القبانى الثانوية للبنين بالعباسية ، وعدد هؤلاء الطلاب مائة طالب ، بالإضافة إلى عشرة معلمين فى تخصصات اللغة العربية ، واللغة الأجنبية الأولى ، والعلوم ، والرياضيات ، وهى مواد التفوق التى خصصت لها كتب ومقررات دراسية فى الصف الأول الثانوى فى العام الدراسى ١٩٨٨ / ١٩٨٩ . وقد تم تعرف آراء هؤلاء الطلاب والمعلمين فى نهاية شهر نوفمبر ١٩٨٩ ، ووجه الباحث إليهم سؤالين اثنين :

١ - ما رأيك فى مناهج المتفوقين الإضافية التى درستها العام الماضى ؟

٢ - اذكر رأيك لتحسين هذه المناهج التى تقدم للطلاب الفائقين .

وقد تم تجميع آراء الطلاب المائة ، وكذا آراء المعلمين العشرة مكتوبة فى أوراق منفصلة ، **وتم تفريغها دون تكرارات ؛ للإفادة منها عند تحديد أسس بناء مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية فى البحث الحالى .**

وجاءت آراء المستفتين كما يلى :

- ضرورة تعميق المعارف فى المقررات الإضافية ، وتوسيعها ، وعدم تقديم مقررات لا علاقة لها بالمقررات العادية .
- طرق التدريس يجب أن تبتعد عن العرض أو التلقين ؛ لتصبح المناقشات والتدريب على حل المشكلات ، وتحدى تفكير الطلاب الفائقين .
- توفير المدرس الذى يفسح المجال للتفكير الناقد والترحيب بالآراء والأفكار الجديدة .

- ترك بعض الوقت لممارسة الأنشطة المختلفة ، والتردد على المكتبة ، وتزويدها بكتب مرتبطة بالمقررات الدراسية .
- عدم وجود مراجع أو قراءات للطلاب والمعلمين فى المناهج التى درست .
- خلو الكتب من الإجابات النموذجية لبعض التدريبات .
- المقررات الإضافية كثيرة وليست لها حصص دراسية .
- إتاحة الفرص للطلاب للاطلاع على الكتب والمؤلفات المتصلة بموضوعات دراستهم بطريقة نظامية ، ودراسة موضوعات أخرى وثيقة الصلة بالمنهج الأصلى تحدد لها أوقات داخل جدول الدراسة .
- إتاحة الفرص للطلاب للتجريب وعمل بحوث وثيقة الصلة بدراستهم واطلاعهم ، ويكون لها أثر فى تدريبهم على التفكير العلمى السليم ، وربط موضوعات دراستهم بالحياة فى المجتمع .
- تنظيم أوقات الطلاب وجهودهم فى المناهج الإضافية والبحوث بما يحول دون إرهاقهم أو تشتيتهم وضياع جزء كبير من وقتهم .
- الاتفاق على طرق التدريس المناسبة لمستوى التفوق ، والممكنة للطلاب من تنمية صفات ومهارات لازمة لهذا التفوق .

وهناك من يرى تنوع برامج المتفوقين بتنوع مجالات التفوق . فيختص كل فصل بمجال واحد من مجالات التفوق الدراسى ، فيخصص فصل للمتفوقين فى اللغات ، وآخر للمتفوقين فى العلوم ، وثالث للطلاب المتفوقين فى الرياضيات وهكذا .

أسس مشتقة من آراء الطلاب الفائقين ومعلميهم :

- تعميق المعارف فى المقررات الإضافية وتوسيعها ، وعدم تقديم مقررات لا علاقة لها بالمقررات العادية .
- طرق التدريس تجعل المتعلم محورا محورا للعملية التعليمية وتتحدى تفكيره .
- إفساح المجال للتفكير الناقد ، والترحيب بالآراء والأفكار الجديدة .

- تخصيص أوقات لممارسة الأنشطة المختلفة . والتردد على المكتبة ، مع تزويدها بالكتيبات المرتبطة بالمقررات الدراسية .
- تزويد الكتب الدراسية بمراجع ومصادر للمعرفة ، وكذلك بإجابات نموذجية فى بعض الدروس .
- تخصيص أوقات للتجريب والبحث العلمى والمشروعات .
- التدريب على التفكير العلمى ، والتطبيق العملى لما درس فى مجالات الحياة المختلفة .

٥ - آراء اللجان المشكلة بشأن مناهج الفائقين :

توصلت لجان مناهج المتفوقين إلى أن المواد التى تقدم للمتفوقين مواد إضافية بجانب المواد الدراسية التى حددت لهم فى اللغة العربية ، والرياضيات ، والعلوم ، واللغة الأجنبية الأولى . كما رأوا أن يعد كل مستشار مادة من المواد المقرر تدريسها توجيهات تتضمن المشروعات والبحوث التى يقوم بدراستها الطلاب المتفوقون ، وأن تصدر اللجنة نظام وأساليب التقويم ، على أن يدرس الطلاب المنهج العادى فى حدود ٨٠٪ من الوقت المخصص فى الخطة ، وتخصص ٢٠٪ الباقية من الوقت للمواد الدراسية والمشروعات الإضافية ، على أن يترك تنظيم العمل ما بين المنهج العادى ووحدات مواد التفوق للمدارس بحسب طبيعة الوحدة وطبيعة المادة .

وقد ظهرت اتجاهات متنوعة متكاملة بشأن مناهج الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية من خلال تحليل الوثائق ومحاضر الاجتماعات التى حضرها مستشارو المواد الدراسية وبعض أساتذة التربية ووكلاء الوزارة وهى :

- عدم تأليف كتاب للطالب المتفوق ، والاكتفاء بعمل دليل له توضح فيه أهداف الدراسة ومحتواها وطرق التعامل معها وقائمة بأهم المراجع والوسائل التعليمية ؛ ليكون مرشدا للطالب المتفوق فى التعلم الذاتى .
- يوزع كتاب بمجموعة أنشطة تعليمية مصحوبا بتسجيلات سمعية مرئية ؛ لتدعيم الأنشطة المتضمنة فى الكتاب كتدريبات مصاحبة للمنهج الحالى .

- تحديد بعض المراجع أو القصص للطلاب المتفوقين فى كل مادة دراسية ، وتودع فى مكتبة الفصل أو مكتبة المدرسة ، على أن يختار الطالب الفائق من بينها كتابا أو كتابين للدراسة الذاتية مع إعداد دليل شامل بالتعليمات والتوجيهات اللازمة لتدريس كل كتاب .
- إعداد نشرات وتعليمات بشأن إشراك الطلاب المتفوقين بالنادى الإنجليزى ؛ لإكسابهم المهارات اللغوية عند استخدام اللغة الإنجليزية للتخاطب فى مواقف الحياة اليومية .
- إعداد إضافات خاصة بجانب المقررات العادية ، وبعض المشروعات المصاحبة التى يتدرب عليها طلاب فصول المتفوقين بالمدارس الثانوية .
- يمكن للمعلم التنويع فى طرق التدريس ، وتوفير الفرص لإعداد البحوث الفردية والجمعية ، والقراءات الخارجية .
- يقدم مستشارو المواد الدراسية توجيهات عن طرق التدريب والمشروعات والبحوث التى يقوم بها الطلاب بالتعاون مع المؤلفين ، وذلك على شكل نشرة أو توجيهات للمعلم بالمدارس .
- يدرس الطلاب المتفوقون المقررات العادية فى حدود ٨٠٪ من الوقت المخصص فى الخطة ، ويخصص ٢٠٪ الباقية للمواد والمشروعات الإضافية .
- يمتحن الطالب المتفوق فى مادتين فقط من مواد التفوق وهى : اللغة العربية ، واللغة الأجنبية الأولى ، والرياضيات ، والعلوم (الفيزياء والكيمياء والأحياء) .

وهذه الأسس السابقة يمكن الإفادة منها عند بناء مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية .

منهجية علمية لبناء مناهج الفائقين

التساؤل عن : ماذا يتعلم الطلاب الفائقون فى المرحلة الثانوية ؟ وكيف يتعلمونه ؟ وكيف يمكن التحقق من إتقانه وجدواه فى حياتهم ؟ أسئلة على جانب كبير من الأهمية تتصل بمحتوى مناهج الفائقين وطرائقها ، وأنشطتها ، وأساليب

تقويمها ، وهى أمور تكمن فى صميم المنهج وتؤلف جوهره . وفى سبيل الإجابة عن الأسئلة السابقة هناك حاجة إلى اعتماد منهجية علمية لأسس مناهج الفائقين بعناصرها المختلفة ، واعتبار أن تطبيق هذه المنهجية عملية مستمرة متواصلة حتى ليصدق القول : إن المناهج لا توضع لتثبت دائما ، وإنما هى تقترح ليتم تطويرها باستمرار . وهو مبدأ يؤلف منطلقا لتلك المنهجية العلمية وموجها لها .

١ – عناصر المنهجية العلمية :

تستند المنهجية العلمية إلى العناصر التالية :

أ – **التأكيد على الشمول والتكامل بين فروع كل مادة دراسية ، بدءًا من تحديد أهدافها ومحتواها وطرائقها ووسائلها وأنشطتها وأساليب تقويمها ، واعتبارها عملية موحدة متصلة الحلقات .**

ب – التأكيد على التفاعل بين المنهج وبيئة الطالب الفائق ، وتطوير سلوك الطلاب الفائقين وقيمهم ومفاهيمهم .

جـ – التأكيد على خصائص وسمات وحاجات الطلاب الفائقين وجعل مناهج الفائقين سبيلا إلى تطوير شخصياتهم من جميع جوانبها .

د – **متابعة الفكر التربوى الحديث ، والانتفاع بالجهود العلمية والعملية فى مجال بحوث الفائقين ، وتنمية الفكر التربوى المتميز ، ونشر المفاهيم والاتجاهات المترتبة عليه بين الطلاب الفائقين .**

هـ – **اعتماد المشاركة الواسعة من قِبَل المختصين فى تعليم الطلاب غير العاديين من الفائقين والمناهج الدراسية ، ومن قِبَل الممارسين من موجهين ومعلمين .**

٢ – خطوات إعداد الأسس :

تم إعداد أسس بناء مناهج الفائقين من خلال عدة خطوات هى :

الخطوة الأولى : كانت تجميعا لهذه الأسس من خلال رصد مسارات تطوير التعليم وثقافة الإبداع ومعوقاته ، ومسح الدراسات والكتابات النفسية المرتبطة بسمات الفائقين وحاجاتهم ومتطلبات نموهم ، وتعرف الاتجاهات الحديثة فى تنظيم

مناهج الفائقين وأهم معالمها ، وتعرف آراء الطلاب الفائقين ومعلميهم فى المناهج الدراسية الإضافية التى قدمت لهم فى العام الدراسى ٨٨ / ١٩٨٩ وسبل تحسينها ، ثم حصر آراء اللجان المشكلة بشأن وضع مناهج الفائقين ومتابعتها .

الخطوة الثانية : تم فيها تطبيق قواعد علمية لتحديد الأسس عنيت بمجموعة من الاعتبارات هى :

– قابلية الأسس للتطبيق فى الواقع ، وإمكانية استخدامها فى اختيار عناصر المنهج المختلفة .

– تجنب الأسس ظاهرة التكرار من حيث كون الأساس الواحد يمكن أن ينتمى إلى أكثر من مصدر من مصادر اشتقاق الأسس .

– اقتران بعض الأسس بأمثلة لمجرد التوضيح والتفسير .

الخطوة الثالثة : مراعاة صدق الأسس ، والوزن النسبى لها على ضوء آراء عشرة من المحكمين نصفهم من المتخصصين فى علم نفس غير العاديين ، ونصفهم من المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس ، حيث تم حساب عدد استجابات الموافقة لدى المحكمين .

فالأساس الذى يحظى بموافقة نصف عدد المحكمين فأكثر يعتبر صادقا ومناسبا لبناء مناهج الفائقين بالمرحلة الثانوية ويعد أساسا مقبولا .

الخطوة الرابعة : تصنيف الأسس تبعا لعناصر المنهج من أهداف ، ومحتوى وطرق تدريس ، وأنشطة ، وأساليب تقويم ، وقد تم إعادة عرضها على السادة المحكمين مرة ثانية بهدف التأكد من سلامة التصنيف الذى قام به الباحث .

٣ – تحديد أسس المناهج :

يمكن عرض الأسس الخاصة ببناء مناهج الفائقين مصنفة بحسب عناصر المنهج كما يلى :

أ – أسس خاصة بالاهداف :

يمكن عرض الأهداف اللازمة للفائقين فى المرحلة الثانوية بشكلها العام

حتى يتسنى لمخططى المناهج الخاصة بهؤلاء الطلاب ، غير العاديين أن يضعوا أهداف موادهم الدراسية (مواد التفوق) فى إطار هذه الأهداف كمنظومات صغرى تندرج تحت الأهداف العامة هذه كمنظومة كبرى تغطى جميع جوانب منهج الفائقين .

ويمكن عرض أهداف الفائقين فى المرحلة الثانوية كما يلى :

– أن تخصص للفائقين مقررات إضافية أكثر عمقا وثراء واتساعاً بجانب المقررات العادية تتناسب مع الوقت المتاح للدراسة فى كل مادة على حِدَة .

– أن تتاح الفرص أمام الطلاب الفائقين ؛ كى تنمو مواهبهم الابتكارية وقدراتهم الفكرية .

– أن تعد برامج خاصة متنوعة لتفى بحاجاتهم التربوية والنفسية وتعدهم علماء قادرين على التفكير السليم ، والتنمية العلمية والتكنولوجية .

– أن يستخدم العصف الفكرى كأسلوب لتنمية الابتكار فى الجماعات ؛ لأنه يساعد الطالب على أن يبنى على أفكار زملائه ، مما يؤدى إلى توليد الكثير من الأفكار والحلول .

– أن تقدم المادة العلمية فى إطار تكامل المعرفة كحد أدنى ووحدة المعرفة كحد أقصى ، بحيث لا تبدو وكأنها فى عزلة عن المواد الأخرى .

– أن تعرض المواد العلمية عرضا تاريخيا يظهر تطور العلم ، ويكسب الطالب عقلا ناقدا تجاه النظريات القائمة ومجاوزتها للكشف الجديد .

– أن تتضمن المادة التعليمية أنشطة إثرائية ترتبط بها ، وتعمل على تعميقها وتوسيعها .

– أن يواجه الطالب بمواقف ليس لها نهاية محددة ؛ لأن ذلك يزيد من دافعيته ويحافظ على استمراريتها .

– أن تتسم المادة التعليمية بالوضوح والتدرج المنطقى ، وأن تشد انتباه الطالب إلى خطوات التفكير العلمى التى يتضمنها المنهج .

- أن تتعدد مصادر التعلم : عن طريق الكتب المصاحبة للمنهج ، والمكتبات ، والمتاحف ، والأشرطة المسموعة والمرئية ، ومعامل اللغات ، والرحلات ، والزيارات ، والأنشطة الصفية .
- أن تستخدم طرائق تفاعلية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية مثل الاكتشاف الموجه ، والمناقشة الاستنتاجية ، وحل المشكلات ، والجماعات الصغيرة التى تتيح الفرص للعصف الفكرى .
- أن تتحقق علاقة حب بين المعلم والمتعلم ، فقد قال طاغور : « نحن لا نفهم ؛ لأننا لا نحب » ، حتى يفجر المتعلم طاقاته .
- أن يكتسب الطالب الفائق الثقة بنفسه وبقدراته وإمكاناته فى إطار من الحرية والتشجيع والإثابة .
- أن يميل الطالب إلى التعلم الذاتى بما يناسب الموقف التعليمى ، وأن نشجعه على ذلك .
- أن ترتبط المادة التعليمية ببيئة الطالب ويتدرب على تغيير البيئة إلى الصورة الفضلى . ومجاوزة القيم السائدة فى البيئة .
- أن تزود الكتب الدراسية الإضافية بمراجع ومصادر للمعرفة لتنمية قراءات الطلاب وتنمية القدرة على التعليم الذاتى .
- أن تنمى قيم العمل الجماعى ، والانتماء ، والنقد وإبداء الرأى ، والتخطيط ، واحترام حق الآخرين ، والتعامل الناجح مع الجماعة .
- أن يتبنى المعلمون والطلاب الفائقون شعار : كن جريئا فى استخدام عقلك .
- أن نبتعد عن الأحكام البرجماطيقية أى اليقينية المطلقة ، ونطرح المسائل فى إطار إشكالى ، أى لا نهائى وغير محسوم .
- إتقان مهارات الاتصال اللغوى من استماع وتحدث وقراءة وكتابة ، بهدف النقد والتذوق وحل المشكلات .

(ب) أسس علمية لمحتويات المناهج :

هناك مجموعة من الأساسات التى يجب مراعاتها عند اختيار محتويات مناهج الفائقين من أهمها :

- الابتعاد عن الأحكام البرجماطيقية ، أى اليقينية المطلقة ، وطرح المسائل فى إطار إشكالى بحيث يشعر المتعلم بعدم النهائية أو الأحكام المطلقة أو اليقينية ، بمعنى ألا تقدم المادة العلمية فى صيغة نهائية ، بحيث يستطيع للطالب استكمالها من خلال المكتبة ، علما بأن الإشكالية هى وجود شىء غير محسوم فى القضية المطروحة .
- عرض المادة العلمية عرضا تاريخيا يظهر تطور العلم ، ويكسب المتعلم عقلا ناقدا تجاه النظريات القائمة ومجاوزة هذه النظريات ؛ تمهيدا لكشف نظريات جديدة .
- ضرورة استخدام المنهج العلمى فى التفكير من فرض الفروض والتأكد من صحتها ، والتوصل إلى النتائج .
- الدقة والوضوح والمنطقية فى عرض القضايا وفى اختيار الكلمات والعبارات التى تحمل الأفكار ، والبعد عن التعبيرات والصور المجازية .
- ربط المادة التعليمية بالمكتبة ، بحيث يقدم فى نهايتها عدد من المراجع .
- ارتباط المادة التعليمية ببيئة المتعلم ، وتدريب الطالب على تغيير البيئة إلى الصورة الفضلى ، ومجاوزة القيم السائدة فى البيئة .
- يفضل أن تتضمن المادة تفسيرات علمية متباينة ؛ حتى يسمح للكشف عن قيمة العقل الناقد فى العملية التعليمية باعتباره أساس العملية التعليمية .
- تضمين المادة التعليمية أنشطة إثرائية لهذه المادة تعمقها وتوسعها .
- تشتمل المادة التعليمية على دروس تطبيقية وظيفية تؤكد وترسخ الجوانب النظرية .
- استخدام أكثر من أسلوب فى التعبير يساعد على تنمية التفكير والتعبير .
- تطوير وربط الأفكار بعضها ببعض بطرق مختلفة ، مما يؤدى للوصول إلى أفكار جديدة .

- الربط بين عناصر متباعدة ؛ لأن ذلك يساعد على التوليف بين المعلومات والأفكار للوصول إلى ما هو أصيل .
- إنتاج عناصر جديدة واستخدامها فى المواقف المختلفة ؛ لأن ذلك يساعد على إزالة الهيبة عند المتعلم .
- إخضاع المادة التعليمية عند اختيارها لميول الفائقين العلمية والأدبية والقرائية والفنية .
- تعميق المعارف فى المقررات الإضافية وتوسيعها ، وعدم تقديم مقررات لا علاقة لها بالمقررات العادية .
- تزويد الكتب الدراسية بمراجع ومصادر للمعرفة ، وكذلك بإجابات نموذجية فى بعض الدروس .
- عرض المادة العلمية بالطريقة التكاملية ، بحيث يتحقق الترابط بين فروع المادة الواحدة من جهة وبين المواد العلمية : أفقيا ورأسيا ، وبذلك تمتنع العزلة بين المواد ، ويختفى التكرار فى المادة العلمية الواحدة .
- الإخراج والتنسيق الجيد للكتاب يسمح بإيجاد علاقة حميمة بين الطالب والكتاب .
- تتسم المادة التعليمية بالدقة والوضوح والتسلسل المنطقى ، وأن تشد انتباه التلميذ إلى خطوات التفكير العلمى التى يتضمنها المنهج .
- تعدد مصادر التعلم : عن طريق الكتب المصاحبة للمنهج ، والمكتبات ، والمتاحف ، والأشرطة المسموعة والمرئية ، ومعامل اللغات .

(جـ) أسس علمية لطرائق التدريس :

هناك مجموعة من الأسس اللازمة للتفاعل مع الفائقين أهمها :

- استخدام العقل الناقد لدى المعلم والمتعلم ، وإجراء الحوار لتشجيع ممارسة التذوق والنقد .
- إعطاء الحرية للمتعلم دون تسلط ، والابتعاد عن الألفاظ التى تقف ضد حرية البحث والكشف مثل (اسكت .. أنت لا تفهم – لا داعى للفلسفة) .

- الحرص على إيجاد علاقة الحب والألفة بين المعلم والمتعلم حتى يفجر المتعلم طاقاته .
- استخدام المنهج العلمى فى عرض المادة العلمية .
- تشجيع المتعلم على احترام الرأى الآخر ، وتعدد الآراء فى القضية الواحدة .
- إتاحة الفرص أمام الطلاب لإبداء آرائهم فى قضايا الكتاب المدرسى .
- إتاحة الفرص أمام المتعلم للاطلاع على كتيبات مصاحبة للكتاب المدرسى واقتناء مهارات التعلم الذاتى .
- تنويع طرق التدريس لتشمل أسلوب الحل الفردى ، أو الحل فى مجموعات صغيرة ، أو الأسلوب التنقيبى لحل المشكلات .
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة على أساس أكاديمى تتعامل كل مجموعة مع المعلم بانفراد .
- تنشيط التفاعل الصفى بين الطلاب والعمل الجماعى بروح الفريق .
- احترام ما ينتجه الطلاب من أفكار وآراء ومناقشتها معهم .
- إكساب الطالب المتفوق الثقة بالنفس وبقدراته وإمكاناته .
- الحرص على وضع بدائل مختلفة لحل مشكلة ما تواجهه وترك الحرية أمامه لاختيار أفضل البدائل .
- إثارة المشكلات حتى خارج قاعة الدراسة ، ثم مناقشتها والاتفاق عليها .
- الإجابة عن أسئلة الطلاب خارج الفصل الدراسى وتشجيعهم على ذلك .
- متابعة الطلاب فى الأساسات العامة للعلم وعدم إحراج الطلاب ، بل مساعدتهم .
- تحريض الطلاب على الدراسة والبحث بشكل مستقل .
- تأكيد احترام الطالب وآرائه وإنتاجه .
- استخدام طرائق تعليمية حديثة مثل الاكتشاف الموجه ، والمناقشة الاستنتاجية ، وحل المشكلات ، والجماعات الصغيرة التى تتيح الفرص للعصف الفكرى .

- استخدام العصف الفكرى كأسلوب لتنمية الابتكار فى الجماعات ؛ لأنه يساعد الطالب على أن يبنى على أفكار زملائه ، مما يؤدى إلى توليد العديد من الأفكار والحلول ، **على أن يراعى اتباع قواعده الأساسية الآتية** :
  * تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار .
  * إنتاج العديد من الأفكار مهما كانت غريبة أو شاذة .
  * الترحيب بأكبر عدد ممكن من الأفكار .
  * تطوير الأفكار وربطها بعضها ببعض بطرق مختلفة .
  * الحد من الجدل لغرض الجدل .
- البحث عن الثغرات المعرفية ؛ لأن ذلك يساعد الطلاب على التقبل النقدى لما يقرءون ويسمعون .

د - أسس علمية للأنشطة المدرسية :

- تشجيع المتفوق على القراءة الناقدة ، وإرشاده إلى الكتب المصاحبة للمنهج ، وتدريبه لامتلاك مهارات المكتبة والحصول على الأفكار .
- تشجيع المتفوق على المشاركة والاستفادة من الخدمات التى تقدمها مؤسسات المجتمع المحلى الذى يعيش فيه الطالب .
- تنظيم لقاءات للطلاب الفائقين مع بعض المسئولين فى المجتمع المحلى للإجابة عن الأسئلة التى تدور فى أذهانهم .
- إتاحة الفرص للطالب كى يلتحق بالنشاط المدرسى ويندمج فيه ويشارك مشاركة فعالة بحسب مواد التفوق .
- تفحص البيئة بحثا عن خبرات جديدة والمثابرة فى الفحص والاستكشاف من أجل المزيد من اكتشاف البيئة وقيمها ومجاوزاتها إلى الجديد .
- توسيع مجالات النشاط التربوى بحيث يكون جزءًا من المنهج الدراسى ، وليس مصاحبا له أو خارجا عنه .
- توفير الكتب والقصص والمواد الأدبية والعلمية التى يميل الطالب إليها ؛ حتى يمكن أن يستخدمها كمدخلات لأنشطة إثرائية متنوعة .

- امتلاك القدرة على القراءة الناقدة ومهارات البحث والقيام بمشروعات بحثية .
- إشراك الطالب فى التخطيط للمواد الدراسية ، واختيار بعض موضوعاتها ، وتفسير بعضها ، واستخدام المكتبة فى إنجاز ذلك .
- إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتجريب وإجراء التجارب العلمية داخل المعمل ، وممارسة الفنون داخل قاعات مخصصة لها بالمدرسة .

هـ - أسس خاصة بمعلم الفائقين :

معلم الفائقين يعد ركنا أساسيا فى رعايتهم وتربيتهم ؛ ولذلك ينبغى أن تتوافر فيه مواصفات عديدة من أهمها :

- أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه ؛ حيث إنهم يتأثرون به تأثرا بالغا يظل باقى الأثر فى مستقبلهم القريب والبعيد .
- أن يكون قادرا على توفير جو من الحرية والألفة والصداقة فى المدرسة .
- أن يتيح فرص التعلم لكل تلميذ طبقا لمستواه ومعدله الخاص فى التقدم الدراسى .
- أن ينظر نظرة سليمة إلى كل تلميذ من حيث مستوى قدراته وانفعالاته .
- أن ينوع من أوجه النشاط داخل المدرسة وخارجها بما يتلاءم وقدرات واهتمامات تلاميذه .
- أن يركز على خلق اهتمامات جديدة لدى تلاميذه .
- أن يكون على اتصال دائم بكل من يتعاملون مع تلاميذه مثل : أولياء الأمور .
- أن توجه عناية خاصة إلى هؤلاء المعلمين ، بحيث يتم إعدادهم على نحو يتلاءم ومظاهر التفوق ومتطلباته .
- لا يقدم النتائج والحلول جاهزة للمتعلم ، بل عليه أن يتيح الفرص أمام المتعلم ؛ كى يستنتج من القضايا والأفكار التى تقدمها له .
- يعرض درسه فى صورة مشكلات ويساعد المتعلم على تحديدها واستخدام الأسلوب العلمى فى حلها .
- الاهتمام بالأنشطة التى تسمح للمتعلم بالتخيل ومفارقة الواقع .

- الاهتمام بأفكار وآراء الطالب المبدع ، حتى ولو بدت فى أول الأمر أنها غير منطقية .
- إكساب المبدع الثقة بالنفس والثقة فى قدراته وإمكاناته .
- تشجيع الطالب المبدع على القراءة وإرشاده إلى الكتب المناسبة له ومصادر المعلومات من مكتبات ومعارض .
- تشجيع المبدع على التوصل بنفسه للمعلومات ، ومناقشتها معه وتدريبه على مقومات التعلم الذاتى والتعلم المستمر .
- تشجيع المبدع على أن يستفيد من الخدمات التى تقدمها مؤسسات المجتمع المحلى ، وتنظيم لقاءات مع مسئولين للإجابة عن استفساراتهم .

و - أسس تراعى فى عملية التقويم :

- تقويم الجوانب التحصيلية والوجدانية والمهارية ككل ، باستخدام مقاييس موضوعية .
- مطالبة الطلاب بإنجاز تعيينات متنوعة ومناقشة ما ينجزون مع المعلم .
- التدريبات المنزلية عقب كل درس .
- إخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأى .
- أسئلة شفوية حوارية بين الطالب وزميله ، وبين الطالب والمعلم .
- أسئلة للتفسير العلمى للمادة المقروءة أو المسموعة .
- الموازنة بين الآراء والحقائق .
- طلب إيجاد علاقات بين المجردات والأشياء .
- تكليف الطلاب قراءات لإعداد مادة للدرس .
- حل تمرينات لم يتعرضوا لها من قبل ، مع التركيز على عملية الحل نفسها .
- حل مواقف جديدة وإنشائية .
- مناقشة مشكلات بيئية لإيجاد حلول لها .
- تعرف ميول الطلاب الأدبية والقرائية والعلمية ونحو المواد الدراسية عن طريق الأسئلة والاستبيانات .
- تمرينات بها بيانات زائدة وبيانات ناقصة .

– تمرينات تنمى مهارة التخيل والتصور المكانى والهندسى .
– فحص كتابات الطلاب لمعرفة الأخطاء ومناقشتها جماعيا .
– إجراء اختبارات موضوعية ومقالية مرة كل شهر لمعرفة مستوى كل طالب .
– عمل رسوم بيانية فى كل فصل توضح تقدم كل طالب فى كل مادة .
– يحتفظ الطالب بكراسة يسجل فيها تقدمه فى المواد المختلفة .
– يراعى تقديم عمل الطالب ومشاركتهم فى النشاط المدرسى .

٤ – توصيات البحث :

يمكن عرض الوصايا العشر التالية التى تأخذ بالنتائج إلى حيز التطبيق العملى ، وهذه التوصيات هى :

١ – واضعو مناهج الفائقين ومخططوها لابد أن يكونوا على دراية بأسس بناء مناهج الطلاب الفائقين ؛ حتى يتمكنوا من اختيار محتويات المناهج فى مواد التفوق . ومن تنظيمها فى كتب خاصة بالفائقين .

٢ – منفذو مناهج الفائقين من معلمين وموجهين ومدراء عليهم الإحاطة بالأسس المناسبة لاختيار طرائق تعليم الفائقين والأنشطة وأساليب التقويم ، مما يساعد فى فاعلية وكفاءة هذه الطرق عند التفاعل مع الفائقين .

٣ – تقويم الطلاب الفائقين يجب أن يراعى الأسس الشاملة للتقويم ، فلابد أن يتعدى الجانب المعرفى التحصيلى إلى الجانب الوجدانى الذى يقيس القيم والميول والاتجاهات ، ثم إلى الجانب المهارى الذى يقيس الأنشطة والسلوك داخل الفصول وخارجها ؛ حتى تحقق تغذية مرتجعة لهؤلاء الفائقين .

٤ – ينبغى أن تخضع تربية الفائقين لمناهج دراسية موحدة على المستوى القومى ؛ لأن الفائقين ثروة قومية لابد من توفير الضمانات لتنميتها من خلال استراتيجية ومناهج يتم إعدادها إعداداً علميا سليما يحقق الانتماء والولاء والنمو الشامل للفائقين ، ويسمو بهم من المستويات القطرية المتدنية إلى المستوى القومى الذى يرعى مقومات الأمة العربية .

٥ – برامج رعاية الفائقين لاتزال فى حاجة إلى مزيد من الجهد العلمى والدعم المالى لتوفير خبرات موضوعة على أسس علمية لا خبرات ذاتية وأساليب تعليمية تتفق وإمكاناتهم العقلية والنفسية والاجتماعية ، وأدوات وأساليب تقويم

موضوعية تعطى دلالات يمكن الوثوق بها والإفادة منها .

٦ – تنظيم برامج تدريبية لتمكين معلمى الفائقين من الكفايات النوعية المنوطة بهم ؛ لأن المنهج الجيد لا يؤتى ثماره إلا إذا توافر له معلم جيد ، حيث إنه يحول التخطيط العلمى إلى ممارسة وحياة داخل المدرسة وخارجها ، ويوفر بيئة تربوية ثرية نقية صالحة للنمو الشامل المتكامل للمتعلم .

٧ – توفير بيئة تربوية ثرية بالأنشطة والأدوات والمعامل والأجهزة والمكتبات والمطبوعات الحديثة والدوريات ومصادر المعرفة المختلفة ؛ كى يفيد منها الفائقون فى ممارساتهم وتفاعلاتهم داخل المدرسة ، وحتى تساعد منفذى المناهج فى زيادة المردود التربوى والعائد العلمى والأدبى والفنى لدى المتفوقين .

٨ – تعاون البيت والمدرسة تعاونا مستمرا فى تحقيق الصحة النفسبة للطلاب الفائقين ، وحل مشكلاتهم ، وتوفير جو ثرى بالمؤثرات التربوية المرغوبة ، ويتم هذا التعاون من خلال مجالس الآباء والمعلمين ، واللقاءات الدورية الشهرية التى يتم تحديدها مع هؤلاء الفائقين وإشراكهم فى اتخاذ القرارات .

٩ – إتاحة الفرص المتنوعة لمشاركة المتفوقين فى النشاط المدرسى لتنمية إبداعهم الفنى والفكرى معا ، شريطة أن يشرف على هذه الأنشطة معلمون أكفاء لهم من خبرتهم وعلمهم ومرونتهم ما يسمح لهم بالتعامل مع هؤلاء الفائقين .

١٠ – التبكير برعاية المتفوقين بعد اكتشافهم ، وعزلهم فى فصول بها إمكانات وأدوات وأجهزة تساعد فى تحقيق النمو الشامل المتكامل لهؤلاء المتفوقين وتدريبهم على التعلم الذاتى وإقامة علاقة سعيدة بين المتفوق والمكتبة والكتاب مع مراعاة :

* وضع الخطط والوسائل التى تكفل تعرف المتفوقين فى وقت مبكر خلال المرحلة الأولى ، مع وضع برنامج طويل الأمد لتربيتهم ورعايتهم ، وأن تتابع هذه البرامج بالدراسة والتوجيه .
* وضع خطط لمتابعة الفائقين فى المراحل التعليمية العليا : الإعدادية والثانوية وفى الجامعة مع تهيئة الظروف الملائمة لاستمرار تفوقهم .

* * *

الفصل التاسع

تقويم منهج اللغة العربية المقدم للفائقين في التعليم الثانوى العام (*)

يمثل الاهتمام بالطلاب الفائقين حتمية حضارية يفرضها التحدى العلمى والتكنولوجى .

وإذا كنا نبحث عن تقدم الوطن ورفاهيته ، عن أمنه وسلامته ، عن حل للمشكلات المتعددة فنحن فى حاجة إلى أن نتطلع إلى عقول المتفوقين من طلابنا ، ونسعى للحفاظ عليها ، ونتعهدها بالرعاية والتنمية ؛ حتى نجنى ثمارها فى المستقبل .

والمدرسة باعتبارها سياقا نفسيا اجتماعيا أساسيا للبحث الحالى مجال له أهمية واضحة فى التشجيع على التفوق وتنميته أو التنفير منه وإعاقته ؛ فهى تقدم للمتعلم خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة من خلال المنهج المدرسى بمفهومه الواسع ، والمتعلم يتلقى من هذه الخبرات المنظمة ما يعده للاستجابة بطريقة موجبة أو سالبة لخبرات حيوية قادمة . ويتم تدريبه على تنظيم بعض وظائفه الحيوية ، ويصحب التدريب جو وجدانى خاص يغلب عليه الحب والتقبل والتشجيع أو عكس ذلك ، ويتعلم من خلال الخبرات التى تقدم له ، والتى يعايشها — أنه متميز يمكنه السيطرة على وظائفه ،وأنه يمكنه إنجاز الخبرات الجديدة وحل المشكلات .

لقد أنشئت مدرسة المتفوقين ١٩٥٥ / ١٩٥٦ فى مصر ، وكان من المسلم به أن تسير على منهج المدرسة الثانوية العامة كما يقضى بذلك قانون التعليم ، بيد أن المشرفين على المدرسة واجهتهم مشكلة فى تطبيق منهج الدراسة العادى ؛ لأن المتفوقين أسرع من العاديين فى التحصيل ؛ لذلك انتهوا من المواد الدراسية قبل انتهاء العام الدراسى مع قيامهم بعمل التدريبات التى تتضمنها الكتب المدرسية .

وأسرع المدرسون والموجهون بإعداد مقررات إضافية بطريقة اجتهادية ، وظهر

(*) المؤتمر العلمى السادس ، التعليم الثانوى ، الحاضر والمستقبل ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ١٩٩١ .

اتجاهان أساسيان فى إعداد هذه المقررات الدراسية :
– اتصال المقرر الإضافى بالمقرر الأصلى ، أى أنه امتداد له ومعمق لموضوعاته .
– عدم تقييد المقرر الإضافى بموضوعات المقرر العادى الأصلى .

والجدير بالذكر أن محافظة القاهرة أنشأت فصولا للطلبة المتفوقين فى عام ١٩٦١ ، وسارت هذه الفصول للمتفوقين مسار مدرسة المتفوقين . وهؤلاء الطلاب من الحاصلين على ٨٠٪ فأكثر من المجموع الكلى فى الشهادة الإعدادية ، وكانت امتحاناتهم موحدة مع مدرسة المتفوقين ، والهدف من ذلك هو رعاية الفائقين وتهيئة أحسن الفرص للنمو المتكامل والوصول بالقدرات الخاصة إلى أقصى ما يمكن من تنمية ، وتوجيه الفائقين إلى ما يكفل استغلال طاقتهم إلى أقصى حد ممكن (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤ ، ص ٦٣) .

وتخصيص فصول خاصة تبعا لدرجات التحصيل الدراسى أو الذكاء أو السمات الشخصية هدفه تقليل مدى الفروق الفردية بين الطلاب فى كل فصل ، وتكييف المناهج للفروق الفردية بين الطلاب لمواجهة احتياجات المتعلمين عن طريق مواد تعليمية نوعية وأنشطة إثرائية ، واختيار الطرق والمواقف التعليمية التى تساعد على السير والتقدم بأفضل مسار مناسب لقدراتهم .

وهذا النظام من تقسيم الطلاب فى فصول على أساس التجانس بينهم ، بحيث يتضمن كل فصل مجموعة متجانسة من الطلاب غير العاديين من المتفوقين تحصيليا – يساعد فى توفير المتطلبات التربوية والعلمية بصورة متكاملة . وبالتالى تصبح معايير التحصيل حينذاك مرتفعة فى هذه الفصول التى تشكل لتحقيق النمو المتكامل للمتفوق تربويا وشخصيا . والمعمول به الآن فى مصر هو أن الدراسة فى فصول المتفوقين تسير وفقا للمقررات الدراسية الموضوعة لفصول العاديين ، غير أنها تعمق أو توسع الخبرات المقدمة للطلاب العاديين ، أو تقدم مقررات وخبرات إضافية .

والغاية التى يرمى إليها هذا التنظيم هو إعطاء الطالب المتفوق الفرصة لتنمية مواهبه الابتكارية وقدراته الفكرية إلى أقصى حد ممكن ، وإعطاء الطالب الفرصة ؛ ليتعلم بقدر الإمكان ، طبقا لمعدل تعلمه وسرعة تعلمه بقصد تشكيل جيل من العلماء والمخترعين المبدعين ، كما نص على ذلك البند الرابع من استراتيجية تطوير

التعليم فى مصر . وكذلك تنمية المهارات العقلية العليا للطلاب ، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتى ، والقيام بدراسات فردية ، والتعرف على مصادر التعلم ، وجمع البيانات والمعلومات ، وفى هذا الصدد يقرر على الطلاب المتفوقين مشروع فردى أو تقوم به مجموعة صغيرة من الطلاب يتدربون فيه على البحث ومهارات حل المشكلات ، وتعميق المادة المقررة فى المنهج العادى بما يستكمله من حيث طبيعة المادة ومنطق معالجتها ، والمحافظة على تفوق الطالب ووصوله إلى المستوى الأمثل من درجة التمكن فى المادة .

لقد جاء القرار الوزارى رقم ١١٤ الصادر فى ١٩٨٨/٥/١٤ علامة مميزة من علامات تطوير التعليم المصرى الذى قاده دكتور أحمد فتحى سرور وزير التربية والتعليم آنذاك . فقد نص هذا القرار على أن ينشأ بكل مدرسة ثانوية عامة فصل أو عدد من الفصول للطلاب المتفوقين بكل صف دراسى (مجلة التربية والتعليم ١٩٨٩ ص ٩٤) .

والغرض من هذه الفصول فى كل مدرسة هو تحقيق تكافؤ الفرص ، وتقدير الفروق الفردية بين الطلاب ، ورعاية ذوى القدرات العقلية والتحصيلية الفائقة ، وتهيئة الظروف التربوية ، وتوفير الفرص التعليمية الشاملة ، التى تساعدهم على تنمية مواهبهم ، وإظهار استعدادتهم ، وتحقيق أقصى إمكاناتهم ، وإثراء شخصياتهم وتنميتها ، من أجل إعداد جيل من الموهوبين العلماء القادرين على حمل الأمانة ، والمساهمة الفعالة فى صنع التقدم .

ويتم انتقاء طلاب هذه الفصول من بين الطلاب الناجحين فى امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى من الحاصلين على هذه الشهادة بمجموع لا يقل عن ٩٠٪ من المجموع الكلى للدرجات ، ويجوز عقد امتحان خاص للكشف عن قدرات الفهم والتحصيل التى يجب أن يتميز بها طلاب هذه الفصول .

ولا تزيد كثافة الطلاب فى هذه الفصول عن خمسة وثلاثين طالبا للفصل ، ويرشح للتدريس فى هذه الفصول مدرسون ذوو كفاءة خاصة فى مواد تخصصهم ، وفى قدرتهم على فهم طلابهم الذين يتعاملون معهم ، ووقوفهم على أفضل طرق تدريس موادهم ، وأن يكون لديهم الاستعداد للإشراف عليهم وتتبعهم فى دراستهم وفى نواحى نشاطهم التعليمى . ويساعدهم على التوجيه اختصاصيون اجتماعيون ونفسيون .

وتدعم المكتبات المدرسية بالكتب المناسبة وغيرها من الوسائل السمعية والبصرية ؛ تيسيرا لهؤلاء الطلاب على الاطلاع والبحث ، وتأكيدا لمبدأ التعلم الذاتى ، وتشجيعا وتدريبا عليه . وتسير المناهج الدراسية فى هذه الفصول وفوق المناهج المقررة فى مرحلة التعليم الثانوى العام مع إضافة مقررات أخرى تتفق مع قدرات الطلاب المتفوقين ، ويجوز أن تكون هذه المقررات ضمن مجموعات يتاح للطلاب الاختيار من بينها .

إن القضية الأساسية التى تستأهل الدراسة والبحث هنا هى محاولة إصدار حكم موضوعى على منهج اللغة العربية الحالى ، والذى يقدم للطلاب الفائقين ؛ ذلك أن طبيعة الفائقين وحاجتهم تختلف عن الطلاب العاديين ، وعليه فإن منهج اللغة العربية الذى يجب أن يقدم لهم لابد أن يتميز عما يقدم لغيرهم . كما أن مقابلة الباحث لبعض معلمى اللغة العربية بمدرسة المتفوقين بعين شمس ، ولبعض الطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى أكدت لديه ضرورة إعادة النظر فى منهج اللغة العربية الذى يقدم لهؤلاء الفائقين ؛ توطئة لوضع تصور علمى يبنى فى ضوئه المنهج الدراسى الذى يقدم لهم فى اللغة العربية .

وتتحدد مشكلة هذا البحث فى معرفة مدى مناسبة منهج اللغة العربية الذى يقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى لطبيعتهم وقدراتهم وحاجاتهم الدراسية ، والاتجاهات الحديثة فى بناء مناهج المتفوقين .

وتتفرع عن هذه القضية الأسئلة التالية :

١ – ما الأسس اللازمة لإعداد مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية ؟

٢ – ما مدى تحقق هذه الأسس فى عناصر منهج اللغة العربية للصف الأول الثانوى الذى يقدم للطلاب الفائقين من حيث : محتوى المنهج ، وطرق التدريس والتقويم ؟

٣ – ما التصور المقترح لإعداد منهج الفائقين فى اللغة العربية بالصف الأول الثانوى ؟

وسيقتصر هذا البحث على :

١ – بعض فصول الفائقين بالصف الأول الثانوى بالمدرسة الثانوية للمتفوقين بعين شمس والطبرى بروكسى ، كما تحددهم معايير انتقاء الطلاب الفائقين بوزارة التربية والتعليم .

٢ – منهج اللغة العربية الذى يقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى فى العام الدراسى ١٩٩٠/١٩٩١ .

٣ – المعلمين الذين تختارهم إدارات المدارس الثانوية للقيام بالتدريس فى مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس والطبرى بروكسى .

٤ – أسس بناء مناهج الفائقين بالمرحلة الثانوية التى حددها الباحث فى دراسة سابقة قدمت للمؤتمر القومى الأول للفائقين فى مارس ١٩٩٠ .

٥ – تقويم منهج اللغة العربية بالصف الأول الثانوى والذى يقدم للطلاب الفائقين من خلال دروس : القراءة ، والأدب والبلاغة ، والقواعد النحوية ، ومن ناحية محتوى المنهج ، وسلوك التدريس والأنشطة والتقويم .

ويسير البحث فى الخطوات الآتية على الترتيب :

١ – تتبع الدراسات والكتابات التى أجريت فى مناهج الفائقين بهدف كشف الأسس والعوامل المؤثرة فى إعداد وتقويم وتطوير هذه المناهج ، والأدوات المستخدمة فى جمع المعلومات عن مناهج الفائقين .

٢ – إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وتشمل هذه الأدوات :

أ) استمارة تحليل محتوى كتب اللغة العربية المقدمة للفائقين بالصف الأول الثانوى من حيث النصوص اللغوية والأدبية والتدريبات .

ب) بطاقة ملاحظة السلوك التدريسى فى اللغة العربية للفائقين بالصف الأول الثانوى من حيث سلوك التدريس .

جـ) مقابلة مجموعة من معلمى اللغة العربية ، والطلاب الفائقين لمعرفة آرائهم فى المناهج الحالية .

٣ – اختيار عينة البحث وتشمل :

أ) كتب اللغة العربية المقدمة للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى (القراءة – الأدب والبلاغة – قواعد النحو) .

ب) مجموعة من معلمى اللغة العربية ممن يقومون بالتدريس للطلاب الفائقين بالمدرسة الثانوية للمتفوقين بعين شمس والطبرى بروكسى .

جـ) مجموعة من الطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .

٤ – تطبيق أدوات البحث مع عينة البحث ، والتأكد من ثبات التحليل والملاحظة ، واستخراج البيانات الكمية والكيفية .

٥ – إعداد تصور مقترح لمنهج اللغة العربية الذى يقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى فى ضوء :

أ) ما تم إنجازه فى مجال مناهج الفائقين على مستويات الاتجاهات الحديثة فى إعداد هذه المناهج ، والدراسات السابقة والكتابات المتخصصة فى هذا المجال .

ب) نتائج تطبيق أدوات البحث التى ترسم صورة تحليلية للمنهج الحالى .

جـ) آراء المتعلمين والمعلمين فى منهج اللغة العربية للفائقين بالصف الأول الثانوى .

د) التأكد من صدق هذا التصور بعرضه على مجموعة من المحكمين ؛ لتعديله قبل إقراره ، شريطة أن يكون هؤلاء المحكمون من بين الممارسين الميدانيين ، والأكاديميين من : التربويين واللغويين .

ويهدف هذا البحث إلى :

١ – تعرف جوانب القصور وجوانب القوة فى منهج اللغة العربية الحالى المقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .

٢ – وضع تصور مقترح لمنهج اللغة العربية المناسب للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .

ويفيد هذا البحث فى :

١ – مساعدة مخططى مناهج اللغة العربية بتقديم جوانب القصور وجوانب القوة فى منهج الصف الأول الثانوى الذى يقدم للطلاب الفائقين ؛ توطئة لاتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسينه .

٢ – تزويد منفذى مناهج اللغة العربية بتصور مقترح لمنهج اللغة العربية المناسب للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى ؛ بغية مناقشته وتجريبه ثم تعميمه .

٣ – رفع الكفاءة اللغوية للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى ، بتقديم مناهج مناسبة لطبيعتهم وحاجاتهم .

٤ – فتح الطريق أمام الباحثين التربويين واللغويين ؛ لتطوير مناهج اللغة العربية المقدمة للطلاب الفائقين فى المرحلة الثانوية ، وإمكانية التبكير بإعداد مناهج فى اللغة العربية للتلاميذ الفائقين بالتعليم الأساسى .

ومصطلحات البحث الحالى التى يستخدمها هى :

١ – الطلاب الفائقون : هم فى البحث الحالى مَنْ تم اختيارهم بمقاييس وزارة التربية والتعليم المصرية ، ومَنْ التحقوا بمدرسة المتفوقين بعين شمس ، وفصول المتفوقين بمدرسة الطبرى الثانوى بروكسى .

٢ – منهج الفائقين : يقصد به فى هذا البحث مجموعة الخبرات اللغوية والأدبية المقدمة للطلاب الفائقين فى الصف الأول الثانوى من قراءة وأدب وبلاغة وقواعد نحوية ، وأنشطة تدريسية ، وأسئلة تقويمية .

٣ – تقويم المنهج : يقصد به فى البحث الحالى إصدار حكم موضوعى على محتوى المنهج ، والأنشطة التدريسية والتقويمية باستخدام أدوات موضوعية ، وتقديم تصور مقترح لما يمكن أن يكون عليه منهج اللغة العربية بالصف الأول الثانوى .

٤ – الشيوع : ويقصد به تكرار مفردات التحليل بنسبة :

– ١٠٪ فأكثر من عدد دروس كل كتاب من كتب : القراءة ، والأدب

العربى ، والقواعد النحوية ، بالنسبة لتحليل الدروس المتضمنة فى هذه الكتب .

– ١٠٪ فأكثر من مجموع عدد الأسئلة الواردة فى هذه الكتب الدراسية السابقة بالنسبة للأسئلة التقويمية .

– ٥٠٪ فأكثر فى سلوك التدريس لدى المعلمين العشرة الذين يتم ملاحظة سلوك تدريسهم فى كل مادة على حِدَة من المواد الثلاث (القراءة ، الآدب والبلاغة ، النحو) .

أدوات الدراسة : إعدادها وضبطها

أولا : عينة الدراسة :

تنقسم عينة الدراسة الحالية إلى ثلاثة أقسام هى :

– كتب اللغة العربية المقدمة للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .

– مجموعة من معلمى اللغة العربية ممن يقومون بالتدريس للفائقين .

– مجموعة من الطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .

ويمكن توصيف ذلك تفصيلا كما يلى :

×× القسم الأول : كتب اللغة العربية :

وهى الكتب المتاحة للطالب الفائق بالصف الثانوى العام . وقد شملت هذه الكتب :

١ – كتاب القراءة للصف الأول الثانوى (محمد محمود مقلد وآخرين ١٩٩١) ويقع فى مائة وعشر صفحات ، ويتضمن ثلاثة وعشرين موضوعا نثريا .

٢ – كتاب الأدب العربى (عبد الجليل حماد وآخرين ١٩٩١) . ويقع فى مائتين وثمان وعشرين صفحة ، ويتضمن ست وحدات تناولت : الشعر الجاهلى ، والنثر الجاهلى ، والشعر فى صدر الإسلام ، وفنون النثر فى ذلك العصر ،

والشعر الأموى ، ثم فنون النثر والكتابة فى العصر الأموى ، وقد تضمن الكتاب ترجمتين للإمام على بن أبى طالب ، والفرزدق ، وبعض الموضوعات البلاغية .

٣ – كتاب النحو للصف الأول من المرحلة الثانوية (عبد العليم السيد فوده ١٩٩١) ، ويقع فى مائة وأربع وستين صفحة ، ويتضمن أربعة وعشرين درسا نحويا ، وعشرة تمرينات عامة .

ويمكن عرض أعداد موضوعات هذه الكتب وأعداد تدريباتها كما يلى :

– عدد الكتب التى يتم تحليلها فى الدراسة الحالية ثلاثة كتب ، تقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .
– عدد الصفحات التى تتضمنها هذه الكتب وصلت إلى ٥٠٢ صفحة .
– عدد الدروس التى يتم تحليلها وصل إلى ١٠٢ درس .
– عدد التدريبات التى يتم تحليلها وصل إلى ٦٨٨ تدريبا .

×× القسم الثانى : معلمو اللغة العربية :

تم اختيار عشرة معلمين ممن يقومون بتدريس اللغة العربية للطلاب الفائقين . وقد اختيروا من مدرسة المتفوقين بعين شمس ، والطبرى الثانوية بروكسى ، وهم من المعلمين المشهود لهم بالكفاءة فى أعمالهم الفنية ، وممن مارسوا تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية العامة لمدة تزيد عن خمس سنوات . وهؤلاء المعلمون اختيروا لمعرفة آرائهم فى منهج اللغة العربية عبر مقابلة شخصية ، وكذلك لملاحظة سلوكهم التدريسى عبر بطاقة الملاحظة .

×× القسم الثالث : طلاب فائقون :

تم اختيار طلاب فصل من فصول الفائقين بالصف الأول الثانوى بمدرسة المتفوقين بعين شمس ؛ لتعرف آرائهم وأفكارهم حيال منهج اللغة العربية الذى يقدم لهم ، وعددهم أربعة وعشرون طالبا .

ثانيا : استمارة تحليل محتوى المنهج :

أ – أهداف إعداد استمارة التحليل :

تهدف هذه الاستمارة إلى معرفة مدى توافر المفردات المناسبة لمحتوى

مناهج الفائقين وللأسئلة المتضمنة فى كتب اللغة العربية المقدمة للفائقين بالصف الأول الثانوى .

ب - مصادر إعداد الاستمارة :

تم إعداد استمارة تحليل محتوى منهج اللغة العربية المقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى فى ضوء نتائج دراسة سابقة قام بها الباحث عن أسس بناء مناهج المتفوقين (حسن شحاتة ١٩٩٠ ، ص ص ٣٢ - ٣٨) ، وهى أسس اشتقت من فلسفة تطوير التعليم وسمات الطلاب الفائقين وحاجاتهم ، والاتجاهات الحديثة فى تنظيم مناهج الفائقين ، وآراء لجان إعداد مناهج الفائقين ، وتعرف آراء الطلاب والمعلمين فى المناهج القائمة فى تعليم اللغة العربية ، وقد وصلت هذه الأسس إلى عشرين أساسا لمحتوى منهج اللغة العربية ، ومثلها للأسئلة التقويمية .

جـ - صدق الاستمارة :

تم عرض الاستمارة على عشرة من المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس ؛ للإفادة من آرائهم وأفكارهم بشأن تعديل الاستمارة : بالإضافة أو الحذف أو التعديل فى الصياغة اللغوية ، شريطة مراعاة اعتبارين هما : قابلية المفردات للقياس ، وارتباطها بطبيعة محتوى مناهج الفائقين فى اللغة العربية .

وقد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين من إضافة ، وتعديل صياغة ، وحذف ؛ لتصل هذه المفردات إلى اثنتى عشرة مفردة لمحتوى المنهج هى :

- الابتعاد عن الأحكام اليقينية المطلقة .
- عرض المادة على أنها نتيجة تطور لا يقف عند حد .
- عرض المادة على شكل وحدات متكاملة .
- وضع المادة على هيئة مشكلات .
- فتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلى .
- الدعوة إلى فحص البيئة ؛ بحثا عن خبرات جديدة .
- تقديم تفسيرات متباينة للمسألة الواحدة .

- تضمين الموضوع أنشطة إثرائية .
- الاشتمال على تطبيقات وظيفية .
- إتاحة التحرى العقلى بعرض المقدمات ثم النتائج .
- اتسام المادة العلمية بالصحة والنقلات المنطقية .
- إفساح المجال للتجريد من حالات متعددة .

أما مفردات أسئلة التقويم فقد وصلت إلى عشر مفردات هى :

- تعرف آراء الطلاب وأفكارهم .
- الدعوة إلى التفسير والتعليل والتمثيل .
- الدعوة إلى الموازنة وإبداء الرأى .
- استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية .
- طلب تحديد العلاقات بين أجزاء النص .
- استخدام التطبيقات الوظيفية والتكاملية .
- تكليف الطلاب قراءات فى المكتبة .
- حل مواقف وتدريبات جديدة وإنشائية .
- مناقشة مشكلات بيئية وإيجاد حلول لها .
- استخدام تدريبات تنمى القدرة على التخيل .

وبذلك تصبح الاستمارة صالحة للاستخدام .

د - خطوات التحليل :

يسير تحليل مضامين كتب اللغة العربية بالصف الأول الثانوى للفائقين فى الخطوات الآتية على الترتيب :

- قراءة مفردات استمارة تحليل المحتوى بشقيها : مفردات محتوى المنهج ، ومفردات أسئلة التقويم ، وتحديد المقصود من كل مفردة من هذه المفردات .
- قراءة الكتب موضوع الدراسة قراءة استيعاب ، وتقسيم كل كتاب إلى موضوعاته وتدريباته ، باعتبار الموضوع وحدة فكرية ، وكذلك التدريب وحساب أعدادها .

- وضع علامة أمام كل موضوع أو تدريب ، وتحديد نمط المفردة الذى ينتمى إليه ، ويستمر هذا التحديد حتى ينتهى كل كتاب .
- رصد مفردات كل كتاب فى استمارات تحليل المحتوى الخاصة به ، وبيان تكرارات كل مفردة .
- تفريغ استمارات تحليل المحتوى الخاص بكل كتاب على حِدَة بحسب النص اللغوى والتدريب اللغوى ، ثم حساب النسب المئوية لكل مفردة على أساس المجموع الكلى للموضوعات ، وكذلك التدريبات باعتبار هذا المجموع الكلى المقام الذى يقسم عليه العدد المرتبط بكل مفردة باعتباره البسط × ١٠٠ .

هـ - ثبات التحليل :

لإيجاد ثبات تحليل محتوى الكتب من موضوعات وتدريبات قام الباحث بتحليل الكتب موضوع الدراسة فى بداية شهر يناير ١٩٩١ ، ثم قام بإعادة تحليل ١٠٪ من عدد صفحات هذه الكتب بعد مضى أسبوعين من تاريخ التحليل الأول ، وذلك فى ضوء مفردات استمارة تحليل المحتوى . وتمت مقارنة النتائج التى توصل إليها الباحث فى التحليلين بالنسبة للموضوعات والتدريبات نفسها ، وحساب معامل الارتباط بين النتائج ، وقد بلغ قيمته ٠,٨٤ وهو على درجة عالية من الارتباط ، مما يدل على مدى صحة ثبات التحليل .

ثالثا : بطاقة ملاحظة سلوك التدريس :

أ - أهداف إعداد البطاقة :

تهدف هذه البطاقة إلى تعرف الأساليب والأنشطة المستخدمة فى تعليم اللغة العربية للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى ، وكذا تعرف مدى توافر الإجراءات اللازمة للتدريس للطلاب الفائقين ، ومدى استخدام المعلمين لهذه الإجراءات فى فروع اللغة العربية .

ب - مصادر إعداد البطاقة :

اعتمد فى تشكيل بطاقة ملاحظة سلوك التدريس هذه على المفردات التى

توصل إليها الباحث فى دراسة سابقة عن أسس بناء مناهج المتفوقين (حسن شحاتة ١٩٩٠ ، ص ص ٣٣ - ٣٦) وهى أسس اعتمدت على مداخل متنوعة هى : تطوير التعليم فى مصر ، وسمات الطلاب الفائقين وحاجاتهم والاتجاهات الحديثة فى تنظيم مناهج الفائقين ، وآراء اللجان المشكلة بشأن مناهج الفائقين ، وتعرف آراء الطلاب والمعلمين فى المناهج القائمة فى تعليم اللغة العربية . وقد وصلت هذه الأسس إلى واحد وثلاثين أساسا .

جـ - صدق البطاقة :

تم عرض البطاقة على عشرة من المتخصصين فى علم النفس التعليمى والمناهج وطرق التدريس ؛ وذلك للافادة بآرائهم وتوجيهاتهم بشأن تعديل البطاقة بالإضافة أو الحذف أو تعديل الصياغة فى ضوء : قابلية مفردات البطاقة للقياس ، وارتباطها بطبيعة التدريس للفائقين فى مجال تعليم اللغة العربية .

وتم الأخذ بآراء السادة المحكمين من حذف أو إضافة أو إعاة صياغة ؛ لتصل المفردات إلى ثلاث عشرة مفردة للتدريس ، ويمكن عرضها كما يلى :

- شيوع جو من التسامح والحرية .
- الربط بين فروع اللغة العربية .
- ربط الدرس بمصادر المعرفة فى المكتبة .
- مناقشة ما ينتجه الطلاب من أفكار .
- تحرير عقلية الطالب من المحرمات الفكرية .
- استخدام القصف الذهنى داخل الفصل .
- تشجيع ممارسة النقد والتذوق .
- استخدام طرق حديثة فى التدريس .
- إتاحة الفرص لتعدد الآراء فى المسألة الواحدة .
- التشجيع على التعلم الذاتى والقراءة الحرة .
- استخدام اللغة التى تحقق التشجيع والتقبل .
- عقد ندوات مع المسئولين فى المجتمع .
- القيام بأبحاث لغوية وأدبية .

وبذلك تصبح البطاقة صالحة للاستخدام .

د – تطبيق بطاقة الملاحظة :

تم ملاحظة عشرة معلمين للغة العربية ممن يقومون بالتدريس فى الصف الأول الثانوى بمدرسة المتفوقين بعين شمس والطبرى الثانوية بروكسى ، وذلك خلال شهرى فبراير ومارس ١٩٩١ ، بحيث تمت ملاحظة كل معلم على حدة خلال حصص : القراءة ، والأدب والبلاغة ، والقواعد النحوية ، حيث وصل العدد الإجمالى لحصص الملاحظة ثلاثين حصة .

وقام الباحث بالملاحظة بنفسه ؛ ضمانا لدقة الملاحظة ، وروعى فى هذا الصدد : حضور الباحث الحصة منذ بدايتها حتى نهايتها ، والاختيار من بين حصص اليوم الدراسى كله ، وليس من الحصص التى تقع فى بداية اليوم الدراسى فقط .

وعقب الانتهاء من عملية الملاحظة تم تفريغ بطاقات الملاحظة ورصدها وحساب الدرجات التى حصل عليها كل معلم على حِدَة ، وكذلك أنماط السلوك التدريسى الشائع بين معلمى اللغة العربية الذين يقومو بالتدريس للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .

هـ – ثبات الملاحظة :

قام الباحث بتطبيق البطاقة على عشرة معلمين ، بواقع ثلاث حصص لكل معلم كما سبق القول . ولمعرفة مدى ثبات الملاحظة اعتمد الباحث على أحد المعلمين الأوائل الذى حضر معه حصص ثلاثة معلمين ، وقام بتطبيق بطاقة الملاحظة فى هذه الحصص التسع ، وتم حساب الدرجات التى حصل عليها كل معلم من المعلمين الثلاثة لدى الباحث ولدى المعلم الأول ، وتم تطبيق المعادلة التالية :

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مجـ س ص} - (\text{مج س})\,(\text{مج ص})}{\text{ن مج س}^{2} - (\text{مج س})^{2}\,(\text{ن مج ص} - (\text{مج ص})^{2}}$$

وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين استجابتى الملاحظتين فى البطاقات (فؤاد البهى السيد ١٩٧٩ ، ص ٣٣٢) .

ويتضح من ذلك وجود ارتباط قوى بين استجابتى الملاحظين ، فقد بلغ أعلى ارتباط بينهما ٠,٩٤ على حين وصل أقل ارتباط إلى ٠,٨١ وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على ثبات الملاحظة .

و – أسلوب التصحيح :

تم تصحيح البطاقات على أساس إعطاء علامة أمام السلوك الذى يمارس فى الحصة لمرة واحدة ، ثم ترجمة هذه العلامات إلى درجات ، بواقع درجة واحدة لكل علامة . وتحسب نسبة شيوع سلوك التدريس بين المعلمين كما هو موضح فى مصطلحات هذه الدراسة .

رابعا : المقابلة الشخصية :

الهدف من هذه المقابلة الشخصية هو معرفة آراء وأفكار القائمين على تنفيذ منهج اللغة العربية للفائقين من المعلمين ، وكذلك المستهدفين وهم الطلاب .

وقد تم اختيار مجموعة المعلمين ، وهم عشرة معلمين ممن يدرسون اللغة العربية للطلاب الفائقين بمدرستى المتفوقين بعين شمس ، والطبرى بمصر الجديدة ، كما تم اختيار طلاب أحد فصول المتفوقين بمدرسة المتفوقين بعين شمس ، وعددهم أربعة وعشرون طالبا .

ووجه الباحث إلى هؤلاء المعلمين والطلاب سؤالين هما :

١ – ما رأيك فى منهج اللغة العربية الذى يدرس للطلاب الفائقين هذا العام ١٩٩١ فى الصف الأول الثانوى ؟

٢ – اذكر رأيك لتحسين هذا المنهج الذى يقدم لطلاب الصف الأول الثانوى ؟

نتائج الدراسة : تفسيرها ومناقشتها

يمكن عرض نتائج تطبيق أدوات البحث التى سبق عرضها ؛ بغية التوصل إلى البيانات الكمية التى يمكن فى ضوئها التوصل إلى النتائج التى تشكل حلولا لأسئلة البحث . ويتم عرض هذه النتائج من خلال عرض تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للفائقين بالصف الأول الثانوى ، وعرض النتائج المرتبطة بتحليل أسئلة التقويم المتضمنة فى كتب اللغة العربية للفائقين ، وعرض نتائج ملاحظة سلوك التدريس ، ثم إعداد تعقيب عام على النتائج . وتنتهى هذه النتائج بتقديم تصور لبرنامج تعليم اللغة العربية المناسب للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .

ويمكن عرض كل ما سبق فى شىء من التفصيل كما يلى :

أولا : تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للفائقين :

يمكن عرض هذه النتائج من خلال التحليل الكمى للمفردات ، التى تتضح مما يلى :

١ – أن المفردات التى تحققت فى مضامين كتاب القراءة والتى وصلت إلى مستوى الشيوع هى : اتسام المادة بالصحة والنقلات الفكرية ، وقد تحققت هذه المفردة فى جميع موضوعات القراءة بنسبة ١٠٠٪ ، وإتاحة التحرى العقلى بعرض المقدمات ثم النتائج تحققت فى سبعة موضوعات بنسبة ٣٠,٤٪ ، وفتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلى فى أربعة موضوعات هى : المخترعون وسعادة الإنسان ، وعبور الفضاء النفسى ، والفنون الجميلة ضرورة ، وأنت فى نفسك دولة ، وقد وصلت نسبتها المئوية إلى ١٧,٤٪ ، والدعوة إلى فحص البيئة ؛ بحثا عن خبرات جديدة تحققت فى ثلاثة موضوعات هى : عصر مملوء بالتحديات والتفجر ، وصناعة بلا دخان (مرتين) وقد وصلت نسبتها المئوية إلى ١٣٪ .

٢ – أن هناك مفردة تحققت بنسبة ٨,٧٪ دون مستوى الشيوع وهى : الابتعاد عن

الأحكام اليقينية المطلقة ، وقد تحققت فى موضوعين هما : إلى ولدى ، وبدعة عجيبة .

٣ — هناك سبع مفردات لم تتحقق فى موضوعات القراءة ، وقد خلت منها الموضوعات تماما ، وهى : عرض المادة على أنها نتيجة لتطور ، وعرض المادة فى وحدات متكاملة ، ووضع المادة على هيئة مشكلات ، وتقديم تفسيرات متباينة للمسألة الواحدة ، وتضمين الموضوع أنشطة إثرائية ، والاشتمال على تطبيقات وظيفية وإفساح المجال للتجريد من حالات متعددة .

٤ — أن المفردات التى تحققت فى مضامين كتاب الأدب العربى ، والتى وصلت إلى مستوى الشيوع هى : عرض المادة فى وحدات متكاملة بنسبة ١٠٠٪ ، واتسام المادة بالصحة والنقلات المنطقية بنسبة ١٠٠٪ أيضا ، وفتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلى بنسبة ١٥,٥٪ ، وتقديم تفسيرات متباينة للمسألة الواحدة بنسبة ١٥,٥٪ أيضا ، وتضمين الموضوع أنشطة إثرائية مثل : يمكنك الاستزادة فى دراسة الموضوع بالرجوع إلى الكتب التالية .... ، والنص من ديوان حسان بن ثابت ، والأغانى الجزء الثانى ص ٤٥ ، وتركنا شرح هذا النص لتستعين بالمعاجم والمراجع ، وقد وصلت نسبة شيوع هذه المفردة إلى ١٣,٣٪ .

٥ — أن هناك مفردتين تحققتا بنسبة دون مستوى الشيوع ، وهما : الدعوة إلى فحص البيئة بحثا عن خبرات جديدة بنسبة ٨,٨٪ ، والاشتمال على تطبيقات وظيفية بنسبة ٢,٢٪

٦ — هناك خمس مفردات لم تتحقق فى موضوعات الأدب العربى ، وقد خلت منها موضوعات الكتاب تماما وهى : الابتعاد عن الأحكام اليقينية المطلقة ، وعرض المادة على أنها نتيجة لتطور ، ووضع المادة على هيئة مشكلات ، وإتاحة التحرى العقلى بعرض المقدمات ثم النتائج ، وإفساح المجال للتجريدم من حالات متعددة .

٧ — أن المفردات التى تحققت فى مضامين كتاب قواعد النحو ، والتى وصلت إلى مستوى الشيوع هى : اتسام المادة بالصحة العلمية والنقلات الفكرية ونسبتها ١٠٠٪ ،

وإفساح المجال للتجريد من حالات متعددة ، ونسبتها ١٠٠٪ أيضا ، ثم تقديم تفسيرات متباينة للمسألة الواحدة ، ونسبتها ٢٦,٤٪ .

٨ - هناك تسع مفردات لم تتحقق فى موضوعات قواعد النحو ، وقد خلت منها موضوعات الكتاب تماما وهى : الابتعاد عن الأحكام اليقينية المطلقة ، وعرض المادة على أنها نتيجة لتطور ، وعرض المادة فى وحدات متكاملة ، ووضع المادة على هيئة مشكلات ، وفتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلى ، والدعوة إلى فحص البيئة بحثا عن خبرات جديدة ، وتضمين الموضوع أنشطة إثرائية ، والاشتمال على تطبيقات وظيفية ، وإتاحة التحرى العقلى بعرض المقدمات ثم النتائج .

ثانيا : عرض النتائج المرتبطة بتحليل أسئلة التقويم المتضمنة فى كتب اللغة العربية للفائقين .

يمكن عرض هذه النتائج من خلال التحليل الكمى للمفردات ، التى تتضح كما يلى :

١ - أن جميع المفردات لم تصل نسبة تحققها فى أسئلة كتاب القراءة إلى مستوى الشيوع وهى ١٠٪ ، وقد تدنت النسبة المئوية لهذه المفردات ؛ ولذلك فهى مفردات تحققت بنسب متفاوتة ، إلا أنها ليست شائعة ، وهذه المفردات هى : تعرف آراء الطلاب وأفكارهم ٣,٧٪ ، والدعوة إلى التفسير والتعليل والتمثيل ٢,٤٪ ، وكذلك طلب تحديد العلاقات ٢,٤٪ ، واستخدام التطبيقات الوظيفية والتكاملية ١,٨٪ ، وتكليف الطلاب قراءات فى المكتبة ١,٨٪ ، والدعوة إلى الموازنة وإبداء الرأى ١,٢٪ ، وكذلك استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ١,٢٪ أيضا .

٢ - هناك مفردات لم تتحقق فى أسئلة كتاب القراءة ، وقد خلت منها الأسئلة تماما وهى : حل مواقف وتدريبات جديدة ، ومناقشة مشكلات بيئية وحلولها ، واستخدام تدريبات تنمى التخيل .

٣ - أن جميع المفردات لم تصل نسبة تحققها فى أسئلة كتاب الأدب العربى إلى

مستوى الشيوع . وقد تحققت بنسب متدنية متقاربة وليست شائعة ، وهذه المفردات هى : الدعوة إلى الموازنة وإبداء الرأى ٤,٨٪ ، واستخدام تدريبات تنمى التخيل ٣,٢٪ ، وطلب تحديد العلاقات ٢,٨٪ ، وتعرف آراء الطلاب وأفكارهم ٢,٤٪ ، واستخدام التطبيقات الوظيفية والتكاملية ٢٪ ، والدعوة إلى التفسير والتعليل والتمثيل ١,٦٪ ، وكذلك استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ١,٦٪ أيضا ، ثم تكليف الطلاب قراءات فى المكتبة ٠,٨٪ .

٤ – هناك مفردتان لم تتحققا فى أسئلة كتاب الأدب العربى ، وقد خلت منهما الأسئلة تماما ، وهما : حل مواقف وتدريبات جديدة ، ومناقشة مشكلات بيئية وحلولها .

٥ – هناك مفردة واحدة نالت نسبة الشيوع فى أسئلة كتاب قواعد النحو ، وهى الدعوة إلى التفسير والتعليل والتمثيل ونسبتها ١٠٪ .

٦ – هناك ثلاث مفردات لم تصل نسبة تحققها فى أسئلة كتاب قواعد النحو إلى مستوى الشيوع ، وقد تحققت بنسبة متدنية ومتفاوتة وليست شائعة ، وهى : استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ٦,٨٪ ، وطلب تحديد العلاقات ٥,٧٪ ، ثم استخدام التطبيقات الوظيفية التكاملية ١,٤٪ .

٧ – هناك مفردات ست لم تتحقق فى أسئلة كتاب قواعد النحو ، وقد خلت منها الأسئلة تماما ، وهى : تعرف آراء الطلاب وأفكارهم ، والدعوة إلى الموازنة وإبداء الرأى ، وتكليف الطلاب قراءات فى المكتبة ، وحل مواقف وتدريبات جديدة ، ومناقشة مشكلات بيئية وحلولها ، واستخدام تدريبات تنمى الخيال .

ثالثا : عرض نتائج ملاحظة سلوك التدريس :

يمكن عرض النتائج التى تم التوصل إليها من خلال ملاحظة عشرة معلمين للغة العربية ممن يدرسون للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى كما تتضح بطريقة كمية كما يلى :

١ – أن السلوك التدريسى الشائع ، والذى حصل على تكرار لدى نصف عدد المعلمين فأكثر ، أى لدى خمسة معلمين فأكثر من عشرة المعلمين الملاحظ

سلوكهم التدريسى كان فى القراءة : شيوع جو من التسامح والحرية ٧٠٪ ، وتشجيع ممارسة النقد والتذوق ٦٠٪ ، واستخدام طرق حديثة فى التدريس هى المناقشة الاستنتاجية ٦٠٪ أيضا ، واستخدام اللغة التى تحقق التشجيع والتقبل ٥٪ ، وكذلك القيام بأبحاث لغوية وأدبية ٥٠٪ .

٢ – هناك سلوك تدريسى لم يصل إلى مستوى الشيوع ، بيد أنه يستخدم لدى بعض المعلمين فى دروس القراءة ، وهذا السلوك هو : الربط بين فروع اللغة العربية ٣٠٪ ، ومناقشة ما ينتجه الطلاب من أفكار ٣٠٪ كذلك ، والتشجيع على التعلم الذاتى ٣٠٪ أيضا ، وربط الدرس بمصادر للمعرفة بالمكتبة ٢٠٪ ، وإتاحة الفرص لتعدد الآراء فى المسألة الواحدة ٢٠٪ .

٣ – هناك سلوك تدريسى لم يلتفت إليه المعلمون البتة ، وهو تحرير عقلية الطالب من المحرمات الفكرية ، واستخدام العصف الذهنى داخل الفصل ، وعقد ندوات مع المسئولين فى المجتمع ، وذلك فى دروس القراءة .

٤ – السلوك التدريسى الشائع فى دروس الأدب والبلاغة كان كالآتى :

تشجيع ممارسة النقد والتذوق ٩٠٪ ، واستخدام اللغة التى تحقق التشجيع والتقبل ٨٠٪ ، وشيوع جو من التسامح والحرية ٧٠٪ ، واستخدام طرق حديثة فى التدريس وهى المناقشة والحوار بنسبة ٧٠٪ أيضا ، وإتاحة الفرص لتعدد الآراء فى المسألة ٦٠٪ .

٥ – هناك سلوك تدريسى لم يصل إلى حد الشيوع ، بيد أنه يستخدم لدى بعض المعلمين فى دروس الأدب والبلاغة . وهذا السلوك هو : مناقشة ما ينتجه الطلاب من أفكار ٤٠٪ ، والقيام بأبحاث لغوية وأدبية ٤٠٪ أيضا ، وربط الدرس بمصادر للمعرفة فى المكتبة ٢٠٪ ، والتشجيع على التعلم الذاتى ٢٠٪ ، والربط بين فروع اللغة العربية ١٠٪.

٦ – هناك سلوك تدريسى لم يلتفت إليه المعلمون فى دروس الأدب والبلاغة ، وهو : تحرير عقلية الطالب من المحرمات الفكرية ، واستخدام العصف الذهنى داخل الفصل ، وعقد ندوات مع المسئولين فى المجتمع .

٧ – السلوك التدريسى الشائع فى دروس القواعد النحوية هو : شيوع جو من التسامح والحرية ٧٠٪ ، واستخدام اللغة التى تحقق التشجيع والتقبل ٧٠٪ أيضا ، واستخدام طرق حديثة فى التدريس هى المناقشة الاستنتاجية ٥٠٪ .

٨ – هناك سلوك تدريسى لم يصل إلى حد الشيوع ، بيد أنه يستخدم لدى بعض المعلمين ، هو الربط بين فروع اللغة العربية ٣٠٪ .

٩ – هناك سلوك تدريسى لم يلتفت إليه المعلمون فى دروس قواعد النحو هو : تشجيع ممارسة النقد والتذوق ، وربط درس النحو بمصادر للمعرفة فى المكتبة ، ومناقشة ما ينتجه الطلاب من أفكار ، وتحرير عقلية الطالب من المحرمات الفكرية ، واستخدام العصف الذهنى داخل الفصل ، وإتاحة الفرص لتعدد الآراء فى المسألة الوحدة ، والتشجيع على التعلم الذاتى ، وعقد ندوات مع المسئولين فى المجتمع ، والقيام بأبحاث لغوية أو أدبية .

تعقيب عام على النتائج

يمكن عرض مجموعة المعطيات التالية التى اشتقت من القراءة الجدولية للنتائج ، والدلالات الكمية لها ، مما يشكل صورة عامة تتضح بعض معالمها من خلال تعريضها للمناقشة وهاك توضيحا لذاك :

أولا : هناك جوانب جيدة تميز بها منهج اللغة العربية المقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى ، واتفقت مع طبيعتهم وحاجاتهم ، ويمكن التأكيد عليها فى التصور المقترح الذى تذيل به الدراسة الحالية ، وأهم هذه الجوانب :

١ – اتسام المادة العلمية المقدمة فى كتب اللغة العربية الثلاثة : القراءة ، والأدب العربى ، وقواعد النحو – بالصحة الفكرية واللغوية ، والنقلات المنطقية ؛ حيث كان معظم نصوصها : مقالات نثرية ، وأعمال أدبية ، أو أجزاء من أعمال أدبية لكبار الكتاب فى مجال الثقافة العربية ، والتراث العربى الإسلامى .

٢ – تميز كتاب الأدب العربى بوحدة الفكر ؛ ولذلك جاءت موضوعاته ومادته

العلمية معروضة فى وحدات متكاملة روعى فيها تقديم تاريخ الأدب والبلاغة من ظلال النصوص الأدبية . وتحول الكتاب من دراسة لتاريخ الأدب العربى تصبح النصوص الأدبية شواهد فيه على صحة الحقائق التاريخية ، ومن دراسة البلاغة دراسة جافة تعنى بضوابط وقواعد للحفظ والاستظهار ، تحول الكتاب من هذا الوضع الذى ألفناه فى كتب الأدب العربى إلى أن أصبحت دراسة الأدب فى هذا الكتاب الجديد دراسة نقدية تذوقية غايتها تنمية التذوق الأدبى فى وحدات متكاملة .

٣ – شاعت بعض المفردات المرتبطة بطبيعة الفائقين وحاجاتهم فى كتب اللغة العربية رغم اقترابها من الحد الأدنى لمستوى الشيوع ، وهو ١٠٪ ، ومن أهم هذه المفردات الشائعة إتاحة التحرى العقلى بعرض المقدمات ثم النتائج ، وفتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلى ، والدعوة إلى فحص البيئة بحثا عن خبرات جديدة ، وتقديم تفسيرات متباينة للمسألة الواحدة ، وتضمن بعض الكتب أنشطة إثرائية ، وإفساح المجال للتجريد من حالات متعددة ، والدعوة إلى التفسير والتعليل والتمثيل .

٤ – هناك جوانب جيدة تميز بها السلوك التدريسى لمعلمى اللغة العربية ، وشاعت بين من يدرسون للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى ، أهمها : شيوع جو من التسامح والحرية ، وتشجيع ممارسة النقد والتذوق ، واستخدام طرق المناقشة الاستنتاجية والحوار ، واستخدام اللغة التى تحقق التشجيع والتقبل ، وتكليف الطلاب القيام بأبحاث لغوية وأدبية ، وإتاحة الفرص لتعدد الآراء فى المسألة الواحدة .

٥ – وهناك سلوك تدريسى لم يصل إلى مستوى الشيوع (٥٠٪ فأكثر) بيد أنه يستخدم بنسب متفاوتة بين بعض معلمى اللغة العربية ممن يقومون بالتدريس للطلاب الفائقين . وهذا السلوك هو : الربط بين فروع اللغة العربية ، خاصة بين النحو والقراءة ، والقراءة والتعبير فى التلخيص ، والبلاغة والأدب العربى ، وتاريخ الأدب والأدب ، والأدب والتعبير فى نثر الشعر وتحويل الحوار إلى سرد .

ثانيا : هناك جوانب غير جيدة فى منهج اللغة العربية المقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى ، يمكن التنبيه إليها بغية معالجتها فى التصور المقترح الذى يذيل الدراسة الحالية . وأهم هذه الجوانب غير الجيدة ما يلى :

١ – خلت كتب اللغة العربية المقدمة للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى من مفردات مناسبة ولازمة للطلاب الفائقين ، أهمها : وضع المادة العلمية على أنها نتيجة لتطور لا يقف عند حد ، وفى وحدات متكاملة – فيما عدا كتاب الأدب العربى ، حيث توافرت فيه فكرة التكامل – ووضع المادة على هيئة مشكلات لا حقائق تقريرية ، وتقديم أنشطة إثرائية عقب كل موضوع ، وتقديم تطبيقات وظيفية مرتبطة بحياة الطالب وبيئته ، والابتعاد عن الأحكام اليقينية المطلقة .

٢ – تدنت الأسئلة التى أعقبت موضوعات اللغة والأدب فى كتب اللغة العربية ، وزدارت هذه الأسئلة فى دائرة التذكر والفهم ، ولم تصل إلى المستويات العقلية العليا التى تناسب الفائقين والتى من أهمها : تعرف آراء الطلاب وأفكارهم ، والموازنة وإبداء الرأى ، وتحديد العلاقات بين الأفكار ، واستخدام التطبيقات الوظيفية المتكاملة ، واستخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ، ومناقشة مشكلات بيئية ، واستخدام تدريبات تنمى الخيال .

٣ – لم يلتفت المعلمون إلى أنماط تدريسية تناسب الطلاب الفائقين ، أهمها : تحرير عقلية الطالب من المحرمات الفكرية ، واستخدام العصف الذهنى داخل الفصل ، وعقد ندوات تناقشية مع المسئولين فى البيئة ، والتشجيع على التعلم الذاتى ، والتردد على المكتبة ، وربط الدرس بمصادر المعرفة ، ومناقشة ما ينتجه الطلاب من أفكار .

وهذه الأمور غير الجيدة فى منهج اللغة العربية تستوجب الاهتمام بها والالتفات إليها عند إعداد تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للطلاب الفائقين بالصف الأول والثانوى .

تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للفائقين

يأتى هذا التصور لتعليم العربية للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى مؤسسا على محاور عدة : ما تم إنجازه فى مجال مناهج الفائقين على مستويات : الاتجاهات الحديثة فى إعداد هذه المناهج ، والدراسات السابقة والكتابات المتخصصة فى هذا المجال .

واعتمد هذا التصور على نتائج تحليل المنهج الحالى لتعليم اللغة العربية بالصف الأول الثانوى ، ثم آراء الطلاب الفائقين ، وعددهم أربعة وعشرون طالبا ، وآراء معلمى المتفوقين ، وهم عشرة معلمين .

والجدير بالذكر أن **أفكار الطلاب قد تنوعت حيال نقد منهج اللغة العربية ، وركزت بصفة خاصة على محتوى المنهج كما يلى :**

أ – كتب اللغة العربية الحالية كتب جيدة ، بيد أنها لا تشكل تحديا حقيقيا أمام عقول الطلاب ، من حيث موضوعاتها العادية وأسئلتها التحصيلية .

ب – كتب اللغة العربية موضوعات متناثرة لا تدور حول أفكار كبرى ، ودراستها لا تشكل تجديدا أو إثارة أمام الطالب ، وتدعوه إلى الحفظ والاستظهار .

جـ – لماذا دراسة الأدب الجاهلى فى الصف الأول الثانوى ؟ ألفاظه تراثية قديمة وتراكيبه لا تنتمى للعصر الحديث ، ولا تستخدم . فهى لغة غير لغتنا ، وأفكارها بعيدة عن أفكارنا ومشاعرنا .

د – لا داعى لفرض موضوعات للقراءة فى شكل كتاب مقرر . ولا داعى لفرض كتاب قراءة ذى موضوع واحد يقرر علينا جميعا . نحن نستطيع اختيار ما نود قراءته من مكتبة المدرسة ، دعونا نقرأ ما نحب أن نقرأه .

هـ – دراسة القواعد البلاغية والنحوية تشكل عبئا وجفافا . لماذا لا ندرسها من خلال أعمال أدبية شعرية أو نثرية ، نتدرب من خلالها على التذوق والإحساس بالجمال ، والقراءة الصحيحة ؟

أما عشرة المعلمين فقد ذكروا عدة موجهات تؤثر على تعليم اللغة العربية

للطلاب الفائقين أهمها :

– أن فكرة الدرجات النهائية ، والتنافس على أعلى الدرجات عبر المقررات الدراسية هى شغل الطلاب الفائقين الشاغل ؛ ولذلك فهم يركزون كل جهودهم داخل محتوى منهج اللغة العربية .

– أن القراءة داخل المكتبة المدرسية تتأثر بعدة عوامل أهمها :

× إنجاز البحوث ، حيث يكلف الطلاب القيام ببعض البحوث ، ويزودون بأسماء مجموعة من الكتب والمراجع لإنجازها .

× التعمق فى القراءات العلمية ؛ ذلك أن المدرسة الثانوية للمتفوقين بعين شمس ليس بها سوى شعبة العلوم ، وشعبة الرياضيات ، وليست بها شعبة للأدبى .

– أن الطلاب الفائقين يكثرون من الأسئلة داخل الحصص وخارجها ، وأن اسئلتهم تتصل بجوانب كثيرة فى الثقافة اللغوية والأدبية والمرتبطة بما يدرسون ، ومن هنا فإن كثرة المقررات الدراسية وضيق الوقت يشكلان عائقا أمام تساؤلات الطلاب .

– أن المعلمين يكلفون الطلاب القيام بأبحاث مرتبطة بما يدرسون من حيث : التراجم ، والشخصيات ، والموضوعات الأدبية واللغوية مثل : اتجاهات الغزل فى العصر الأموى ، الفرق الإسلامية ، النثر والشعر فى العصر الأموى ، تراجم أصحاب المعلقات ، الشعر فى صدر الإسلام ، وهذه البحوث يكتب فيها الطلاب ما بين عشر صفحات للبحث الواحد وخمس عشر صفحة مزودة بالمراجع ، وموثقة المعلومات ، وهذه البحوث جزء من الأنشطة المدرسية ويكافأ عليها الطلاب بالدرجات .

– أن كثافة الفصل الواحد لا تزيد عن أربعة وعشرين طالبا ، مما يتيح الفرصة بين المعلم والمتعلمين لمزيد من التناقش فى محتوى المنهج الدراسى .

– أن الأبنية المدرسية ومساكن الطلاب تحتاج إلى مزيد من العناية والرعاية ، كما أن الوسائل التعليمية غير متوفرة لدى إدارة المدرسة .

– أن المكتبة المدرسية ليس لديها تمويل ؛ لأن الطلاب بمدرسة المتفوقين بعين شمس

لا يدفعون المقابل المادى الذى يدفعه زملاؤهم بالمدارس الثانوية العامة الأخرى والذى يشكل حصيلة يعتمد عليها فى تزويد المكتبة بمطبوعات جديدة ، ومع ذلك فالمكتبة بها مجموعات حديثة من الكتب والمراجع العلمية . وأن حركة الإعارات الخارجية والداخلية نشطة طوال اليوم الدراسى ، وأهم قراءات الطلاب كما تكشف عنها الإعارات الخارجية فى أسبوع هى :

١ – قراءات علمية مثل : الذرات والطبيعة والإنسان ، الكهربية ، أجهزة وتجارب فى الكيمياء العضوية ، قياس التلوث البيئى ، الطاقة : مصادرها وقضاياها ، ما هى الوراثة ؟ هل هو عصر الجنون ؟

٢ – قراءات دينية مثل : الفرق الإسلامية ، عبقرية الإمام ، الفتنة الكبرى ، الزلزال ، الرياضيات فى القرآن الكريم .

٣ – قراءات فى التراجم : عمر بن عبد العزيز ، أبو بكر الشبلى ، ابن بطوطة ورحلاته .

٤ – قراءات اجتماعية مثل : كل شىء عن إنسان ما قبل التاريخ ، مصطفى كامل فى محكمة التاريخ ، جغرافية مصر ، الحضارة الفينيقية ، أصول الجغرافيا البشرية ، تاريخ الفلسفة ، الجغرافيا الإقليمية ، السكان والتنمية ، تاريخ مصر القديم ، الموارد المائية فى الوطن العربى .

٥ – قراءات أدبية ، مثل : فى الأدب الجاهلى ، الفن ومذاهبه فى النثر العربى ، خواطر ثروت أباظة ، البلاغة تطور وتاريخ .

– أكد المعلمون على عدم زيادة مقررات دراسية أخرى ، بل الأفضل تعميق الموضوعات الحالية ، وهو ما يقوم به المعلمون أثناء تدريسهم وتساؤلات طلابهم .

وفى ضوء هذه الاعتبارات جميعا ، وتأسيسا على المحاور السابقة تم إعداد مكونات التصور المقترح لتعليم اللغة العربية فى الصف الأول الثانوى للطلاب الفائقين ، كما تم عرض هذا التصور على خمسة من المتخصصين فى مناهج تعليم اللغة العربية ، ومثلهم من الممارسين الميدانيين من موجهى اللغة العربية والأكفاء ، وتم تعديل هذه المكونات ؛ لتصبح فى صورتها النهائية ، والتى يمكن عرضها كما يلى :

يتكون التصور المقترح لبرنامج اللغة العربية بالصف الأول الثانوى للطلاب الفائقين من : كراسة للأنشطة التعليمية ، ودليل للمعلم ، ومرشد للقراءة ، وموضوعات بحثية ، والخطة الزمنية ، وتقويم الطلاب ، **ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يلى :**

أولا : إعداد كراسة للأنشطة التعليمية ، تعمق التدريبات اللغوية والأدبية المتضمنة فى الكتب الحالية للغة العربية ، باعتبارها تدريبات مصاحبة للمنهج الحالى ، هدفها تعميق المهارات اللغوية والتدريب عليها من خلال نصوص أخرى ؛ لتحقيق القدرة على انتقال أثر التدريب ، شريطة أن تقدم التدريبات عبر نصوص أدبية من عيون الأدب العربى قديمه وحديثه شعرا ونثرا ، وأن يكون النص الأدبى هو محور التدريب على المهارات اللغوية . مع تعميق المقررات التى تدرس ولا تضاف إليها موضوعات أخرى ، فمثلا تدريس أفكار تعمق موضوعات الأدب الجاهلى أو أدب صدر الإسلام ، مثل : المعلقات ، أو الشعراء الصعاليك ، أو ديوان من دواوين الشعر فى صدر الإسلام لأحد الشعراء المبرزين ، أو تعمق بعض موضوعات القواعد النحوية أو البلاغية التى تثرى بأفكار أخرى تتفحها .

ثانيا : إعداد دليل لمعلم الفائقين يتضمن حديثا عن سيكولوجية الفائقين : طبيعتهم ، ومتطلبات نموهم ، وخصائصهم ، وميولهم ، وقدراتهم ، كما يتضمن الدليل أهداف تعليم اللغة العربية ، ووسائل تحقيقها ، وأهم القراءات التى يكلف إياها الفائقون ، وكذلك التى يقومون بها ، ومهارات المكتبة اللازمة لهم ، وكيفية تقويمهم شفويا وتحريريا . ويجب أن يتضمن دليل معلم الفائقين كيفية استخدام الطرق التدريسية الحديثة ، خاصة أسلوب حل المشكلات ، والعصف الفكرى كأسلوب لتنمية الابتكار لدى الطلاب الفائقين .

ثالثا : إثراء المكتبة المدرسية بأعمال عالمية فى الأدب ، أو أعمال لغوية صادرة عن مجمع اللغة العربية ، أو أعمال تراثية من المؤلفات الجامعة ، مثل : الأغانى أو الإمتاع والمؤانسة أو خزانة الأدب ، وكذلك بعض تراجم الرجال ، مثل : الطبرى ، أو امرىء القيس ، أو طه حسين أو العقاد . وترك الحرية لاختيار إحداها للقراءة والمناقشة داخل حصة تخصص لذلك .

وهذه الكتب والمؤلفات التراثية والمعاصرة التى تزود بها المكتبة تخضع لمعيارين : لميول الطلاب الفائقين ، ولأهداف تعليم اللغة العربية ، ويجب إعداد دليل للقراءة أو مرشد للقراءة يوجه الطالب إلى أهداف القراءة ، والسلوك القرائى الجيد ، ويقدم له التوجيهات المناسبة والتكليفات التى فى ضوئها يختار الطالب

كتابا أو كتابين للدراسة الذاتية .

ويمكن قراءة أعمال أدبية كاملة مثل ثلاثية نجيب محفوظ ، وعودة الروح لتوفيق الحكيم ، ومصرع كليوباترا لأحمد شوقى ، وبحيث يطرح على الطلاب مجموعة من هذه الأعمال النثرية والشعرية بقطع النظر عن العصر الأدبى الذى ولدت فيه هذه الأعمال ، ويختار الطالب إحداها ، ليقرأها قراءة منزلية ، وتطرح للتنافس فى حصة أسبوعية تخصص لذلك .

رابعا : طرح موضوعات بحثية فى الأدب أو اللغة أو الثقافة العربية الإسلامية . ومطالبة كل طالب بإعداد بحث فى حدود ثلاثين صفحة وبشروط محددة . وتقديمه للمعلم لقراءته ومناقشته مع صاحبه أمام الطلاب فى حصة تخصص لذلك .

خامسا :توزيع الخطة الزمنية للدراسة على أساس تخصيص ٨٠٪ من الوقت المحدد فى خطة الدراسة للمقررات العادية التى يشارك فيها الفائقون الطلاب العاديين ، وتخصص ٢٠٪ الباقية من الوقت للدراسة الذاتية الموجهة من خلال :

١ – الطالب : كراسة الأنشطة التعليمية ، ومرشد القراءة .

٢ – المعلم : دليل معلم الفائقين ، ونشرات تربوية دورية للمتابعة صادرة من مكتب مستشار اللغة العربية .

سادسا :تقويم الطلاب الفائقين يتصف بالاستمرارية والتنوع ؛ حيث يتم بواقع مرة كل شهر ، وعقب كل وحدة دارسية ، وبحيث يتسع ليشمل :

١ – القراءات الحرة التى أنجزها الطالب بنفسه من خلال مرشد القراءة .

٢ – البحوث التى قام بها الطالب فرديا أو جماعيا (كل خمسة طلاب يشتركون فى دراسة واحدة) وذلك بواقع مرتين خلال العام الدراسى مع نهاية النصف الأول من العام ، ومع نهاية النصف الثانى من العام الدراسى .

٣ – المناقشات الشفوية التى تتم حين متابعة المعلم للتدريبات التى تتضمنها كراسة الأنشطة التعليمية .

٤ – الأنشطة التى يشارك فيها الطالب عبر جماعات النشاط المدرسى ، شريطة أن تكون فى مجال اللغة العربية .

* * *

الفصل العاشر

التدريبات اللغوية للمستوى الجامعى
دراسة تحليلية نقدية (*)

طالب الجامعة يجب أن يكون محور العملية التعليمية ، والمسيطر على متغيراتها ، بحيث تراعى الأنشطة التعليمية دافعيته ومتطلباته وقدراته . إنه مشارك فى تحديد الأهداف التعليمية التى يسعى مع أعضاء هيئات التدريس التعليمية لتحقيقها ، وهو لابد أن يكون مشاركا فى تصميم الأنشطة التعليمية التى تؤدى لتحقيق الأهداف بحيث تتناغم مع حاجاته وقدراته واهتماماته داخل مجتمعه ووطنه .

إن الإهدار فى العملية التعليمية الذى يتمثل فى الملل الذى ينتاب طلاب الجامعة لابد أن ينبهنا إلى ضرورة القيام بثورة تعليمية . تزيد من قيمة العائد التربوى واللغوى لدى طلاب الجامعة بحيث لا نخضعهم لكتاب واحد موحد ، ولا يقوم على توجيههم محاضر ملقن ، ولا يخضعون لامتحان نمطى تحريرى آخر العام الدراسى ، بل تقويم متنوع ؛ تقويم شفوى ، وعملى ، وتحريرى ، وبحثى ، ومعملى ، وبحيث تستخدم فى ذلك كله التقنيات الحديثة . تقويم مستمر مبدئى ومرحلى ونهائى . يجب أن تتحدى التدريبات اللغوية الطالب الجامعى معلوماته ومهارته وذوقه وتفكيره ؛ ليعمل بأقصى طاقته فى حدود قدراته وحاجاته .

إن هناك اتجاهات حديثة فى التدريبات تفيد طالب الجامعة غايتها : تنمية تطلعه ، وتمكينه من السعى لفهم الأشياء والظواهر ، واتخاذ موقف المستكشف لها ، وإثارة اهتمامه وبواعثه المختلفة باللغة العربية ، لغة القرآن الكريم ، وجعلها متصلة بحياته وحاجاته ، وتنمية النزعة إلى مواجهة المشكلات ، وتشخيص المواقف ، وتحليل الظواهر ، وتجميع الوقائع واستقراؤها ؛ وصولا إلى استنتاجات عنها تكمن فيها حلول

(*) تعليم اللغة العربية فى المستوى الجامعى ، مركز التعليم الجامعى الأساسى ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العين ١٩٩٢ .

تلك المشكلات ، وبالتالى تنمية المواقف العقلانية ، وممارسة التفكير والمنهجية العلمية وجعلها أسلوبا فى الفهم . ثم جعل التعليم متسما بالمتعة من ناحية ، وبالمنفعة من ناحية أخرى . وكذا تنمية الأساليب الديمقراطية فى التعاون والمشاركة فى الرأى واحترام الآخرين ، والاضطلاع بالمسئولية ، ورعاية المصالح العامة .

ومحور التدريبات اللغوية هو الطالب . فهو فى تفاعل دائم عن طريق التدريبات كمثيرات . وهو متفاعل مع زملائه ومع أساتذته .

عضو هيئة التدريس هنا يؤدى أدوراً متنوعة ؛ فهو النموذج والقدوة ، وهو الصديق ، والمعارض ، والموجه لمواقف التعلم . والطلاب يعجبون بمهاراته التدريسية ووضوحه وتوجيهاته للعمل وضبطه للنظام . وهم يقدرون عدله ومساواته بينهم ، وصبره ، وابتهاجه بهم وفهمه لهم ، ومساعداته إياهم ، وتقديره لمشاعرهم . إنه يفضلون فيه التهذيب ، والنشاط ، والإخلاص ، واعتبار الآخرين ، وقوة العزم والتصميم ، والثقة بالنفس ، والتمتع بالروح المرحة .

إن دور المعلم فى عمليات التقويم لا يقتصر على الجانب المعرفى ، بل يتعداه إلى الجوانب الوجدانية والمهارية باستخدام مقاييس موضوعية ؛ ومطالبة الطلاب بإنجاز تعيينات متنوعة ، ومناقشة ما ينجزون ، وكذلك التكليفات من التعيينات عقب المحاضرات ، وإخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأى ، والأسئلة الشفوية الحوارية بين الطالب وزميله ، وبين الطالب والأستاذ ، والأسئلة التفسيرية للمقروء والمسموع ، والموازنات ، والتذوق ، وطلب إيجاد العلاقات ، وتكليف الطلاب قراءات لإعداد مادة الدرس ، وحل تمرينات لم يتعرضوا لها من قبل مع التركيز على عملية الحل نفسها ، وحل مواقف جديدة وإنشائية ومناقشة مشكلات بيئية ، وإيجاد حلول لها ، وتمرينات بها بيانات زائدة وأخرى ناقصة ، وتنمية مهارة التخيل والتصور ، وعمل رسوم بيانية عن تقدم كل طالب .

والسؤال الآن هو : وأين موقعية التدريبات اللغوية فى الجامعات على الخريطة السابقة ؟ وما أنماط التدريبات ؟ وما مستوياتها فى التعليم الجامعى ؟

والقضية الأساسية التى تدعو إلى البحث أيضا هى محاولة إصدار حكم موضوعى على التدريبات اللغوية التى تقدم من خلال المواد المطبوعة فى برنامج اللغة

العربية بالمستوى الجامعى بمركز التعليم الجامعى الأساسى بجامعة الإمارات العربية المتحدة .

وتتحدد مشكلة هذا البحث فى الأسئلة التالية :

١ – ما أنماط التدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى لدى أعضاء هيئات التدريس المعنيين بتعليم اللغة العربية بالجامعة ؟

٢ – ما المستويات المعرفية التى تقيسها التدريبات اللغوية المستخدمة فى برنامج اللغة العربية بالمستوى الجامعى ؟

٣ – ما أنماط التدريبات اللغوية المستخدمة فى برنامج اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى الأساسى ؟ وما مستوياتها المعرفية فى مستويى البرنامج ؟

وسيقتصر هذا البحث على :

١ – تعرف آراء المهتمين بتعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعى فى التدريبات اللغوية من خلال دليل مقابلة من إعداد الباحث .

٢ – التدريبات اللغوية التى تقدم لطلاب مركز التعليم الجامعى الأساسى بجامعة الإمارات العربية المتحدة من خلال المواد المطبوعة فى برنامج اللغة العربية بمستوييه .

ويسير البحث فى الخطوات التالية :

١ – تتبع الدراسات والكتابات التى أجريت فى مجال تعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعى وفى مجال التقويم ، وثقافة الإبداع لتحديد المفردات اللازمة لإعداد أنماط التدريبات اللغويات ومستوياتها فى المستوى الجامعى .

٢ – إعداد أدوات البحث ، والتأكد من صدقها وتشمل :

أ – بطاقة التدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى بأنماطها ومستوياتها .

ب – دليل مقابلة القائمين بتعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعى .

جـ – استمارة تحليل التدريبات اللغوية ببرنامج اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى

الأساسى بجامعة الإمارات العربية المتحدة .

٣ – اختيار عينة البحث وتشمل :

أ – سلسلة كتب اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى الأساسى .

ب – مجموعة من أعضاء هيئات التدريس بأقسام وكليات اللغة العربية .

٤ – تطبيق أدوات البحث مع عينة البحث والتأكد من ثبات التحليل .

٥ – التوصل إلى البيانات الكمية وجدولتها وتفسيرها ومناقشتها .

ويهدف هذا البحث إلى :

١ – تعرف جوانب القوة وجوانب القصور فى التدريبات اللغوية بالمستوى الجامعى .

٢ – تعرف أنماط التدريب اللغوية ومستوياتها فى برنامج اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى الأساسى .

ويفيد هذا البحث فى :

١ – مساعدة أعضاء هيئات التدريس المعنيين بتعليم اللغة العربية فى الجامعة بمستويات ممارستهم للتدريبات اللغوية ؛ بغية تحسين هذه المستويات .

٢ – تزويد القائمين على تعليم اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى الأساسى بنتائج كمية وكيفية عن التدريبات اللغوية المقدمة فى هذا البرنامج بمستوييه للإفادة منها فى ترقية العملية التعليمية .

٣ – رفع الكفاءة اللغوية لطلاب اللغة العربية فى المستوى الجامعى عن طريق تحسين التدريبات اللغوية المقدمة لهم .

٤ – فتح الطريق أمام باحثين آخرين لغويين وتربويين لتطوير التدريبات اللغوية فى المواد اللغوية والأدبية المختلفة بالمستوى الجامعى .

ويمكن عرض مصطلحات البحث كما يلى :

١ – **التدريبات اللغوية** : نشاط تعليمى أساسى لتعليم اللغة العربية وتعلمها . وهى تعمل كمعزز للسلوك التعليمى الفعال ، وتدعم الاستجابات الناجحة للطلاب ،

وعن طريقها يعرف الطالب حكمنا عليه فى تحقيق الأهداف ، ويعرف المعلم مدى فاعلية فى التدريس . وتحدد التدريبات بمجموعة الأسئلة والتمارين التى تعقب النص المكتوب ، وبالأسئلة والتمارين التى تقدم للطلاب قبل التدريس وأثناء التدريس وبعد التدريس .

٢ – **ثقافة الذاكرة** : هى العملية العقلية التى يتم بها تسجيل الخبرة الماضية والاحتفاظ بها ، واسترجاعها غرضيا فى المواقف المختلفة (طلعت منصور وآخرين ١٩٨١ ص ٢١٥) .

٣ – **ثقافة الإبداع** : هى عملية إدراك للعناصر الناقصة ، وتكوين الأفكار والفروض حولها ، ثم اختبارها وربط النتائج ، وإجراء ما يتطلبه الموقف من تعديلات وإعادة اختبار الفروض .

أو هى ابتكار شيء جديد ، ويتسم التفكير المؤدى إلى هذا الإنتاج بالطلاقة والمرونة والأصالة ، وفيه تتنوع الإجابات المنتجة فى عدة اتجاهات .

٤ – **المستوى الجامعى** : هو المستوى التعليمى الذى يعقب المرحلة الثانوية العامة ، وفيه تدرس اللغة العربية كمادة تخصص تنتهى بحصول الطالب على درجة الليسانس فى اللغة العربية .

الإطار النظرى للبحث

مفهوم حديث للتدريبات اللغوية :

التدريبات اللغوية نشاط تعليمى أساسى وضرورى لتعليم اللغة العربية وتعلمها فى المستوى الجامعى . وهى وسيلة تمكننا من الحكم على فاعلية عملية التعليم بعناصرها المختلفة هدفا ومقررا وكتابا وطريقة ونشاطا لغويا . وهى وسيلة لتقديم معلومات دقيقة إلى القيادات الجامعية عن مدى فاعلية العملية التعليمية ؛ لتفيد منها فى إصدار قراراتها ، وفى تعديل استراتيجياتها الخاصة بالتحسين والتجديد والتطوير فى النظام التعليمى .

والتدريبات اللغوية تعمل كمعزز للسلوك التعليمى الفعال من ناحية ، ولدعم الاستجابات الناجحة للطلاب من ناحية ثانية . وعن طريقها يعرف الطالب حكمنا عليه فى تحقيقه للأهداف التعليمية ، ويعرف المعلم الجامعى مدى فاعليته فى تحقيق الأهداف ، وتوفير المناخ التعليمى الصالح والمناسب للطلاب .

والتدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى يجب أن تكون منظومة للتحكم الذاتى . وهى بهذا الاعتبار ليست واقعة فى نهاية البرنامج اللغوى ، وليست وسيلة للحكم على الأداء اللغوى النهائى ، كما هو الحال فى التصور التقليدى لهذه التدريبات ، حيث ينظر إليها باعتبارها منظومة خطية .

إن التدريبات اللغوية يجب أن يكون لها وجود فى جميع مراحل المنظومة ومكوناتها ، وليس فى نهاية المطاف . وهى — فى ضوء هذا المفهوم الحديث — متنوعة الموقع والهدف . فهى تستخدم فى بداية البرامج اللغوية فى المستوى الجامعى لتحديد مستويات أداء الطلاب قبل عملية التدريس باعتبارها جزءاً من التقويم المبدئى . وهى تستخدم أيضا فى مراقبة ومتابعة تقدم التعلم أثناء التدريس وتشخيص صعوبات التعلم باعتبارها جزءًا من التقويم المرحلى التكوينى . وهى تستخدم بعد ذلك للحكم على مستويات إنجاز الطلاب فى نهاية عملية التدريس اللغوى باعتبارها جزءًا من التقويم النهائى التجميعى .

أنماط التدريبات اللغوية :

يصنف التقويم التربوى كما يشيع فى الفكر التربوى المعاصر إلى ثلاثة أنواع رئيسة هى : التقويم المبدئى ، والتقويم التكوينى ، والتقويم التجميعى . ويمكن الإفادة من هذا التقسيم (فؤاد أبو حطب ١٩٩٢ ص ١٢ — ١٦) عند النظر إلى التدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى كما يلى :

١ — التدريبات اللغوية المبدئية :

وتقدم هذه التدريبات قبل تقديم أى برنامج لغوى تعليمى ، أو فى المراحل المبكرة من تقديمه . والغاية من ذلك تحديد نقطة البداية السليمة للتدريس سعيا

لتحقيق أحد هدفين :

الهدف الأول : تحديد ما يتوافر لدى الطالب من موضوع التعلم الجديد . وهذا يتطلب تحديد مطلوبات التعلم الجديد فى صورة معارف لغوية أو أدبية ومهارات لازمة للنجاح فى تعلم الموضوع والمقرر الدراسى . والبحث عن الحدّ الضرورى والأدنى من المهارات اللغوية التأسيسية أمر لازم للبدء فى التدريس ، وفى اختيار أنماط التدريبات المناسبة . ومعنى ذلك أن المطلوبات اللغوية يجب أن تتوافر لديهم جميعا . فإذا لم تتوافر لدى البعض فإن التدريبات المبدئية هذه تفيد فى تشخيص الصعوبات السابقة على التعلم ، وإعداد برنامج لغوى تعويضى مناسب لهم .

الهدف الثانى : الحكم على مدى تمكن الطالب من موضوع التعلم الجديد ، قبل تقديمه لهم بالفعل . وهنا يختبر الطالب قبليا فى نواتج التعلم ، كما تتمثل فى التحصيل النهائى للموضوع اللغوى أو المقرر الدراسى . والشائع حينئذ أن يحصل الطلاب على الدرجات الدنيا ، أما إذا أظهر بعض الطلاب إتقانا لبعض المهارات اللغوية المستهدفة فعندئذ تظهر الحاجة إلى إعداد برنامج لغوى إثرائى مناسب .

٢ - التدريبات اللغوية التكوينية :

وهذه التدريبات تقدم بصفة مستمرة طول عملية التعليم اللغوى . وهى نوع من التدريبات تستخدم فى مراقبة تقدم التعلم أثناء التدريس . الأمر الذى يدعو إلى تقديم تغذية راجعة مستمرة تساعد على تحسين العملية التعليمية ، وتصحيح مسارها نحو تحقيق الهدف ، وتحديد مدى الحاجة إلى التعليم العلاجى .

٣ - التدريبات التجميعية :

وتقدم عادة فى نهاية التعلم ، ولا تقتصر الأغراض هنا على إعطاء تقدير للطالب بأنه حقق أهدافا للتعلم ، بل تفيد فى توفير معلومات تغذية راجعة تفيد فى الحكم على مدى فاعلية المنظومة ، ودرجة فاعلية التدريس .

إن التقويم اللغوى الذى تعد التدريبات اللغوية جزءًا منه ، هو مكون أساسى من مكونات المنظومة التعليمية الجامعية . إنه يواكب عمليتى التعليم اللغوى والتعلم

اللغوى ، يؤثر فيهما ، ويتأثر بهما ، وبذا يمكن اعتباره منطلقا رئيسيا لتحسين المنظومة التعليمية بأسرها ، عن طريقه يمكن جمع البيانات الموضوعية ، التى تفيد فى تحديد مدى فاعلية هذه المكونات ، وتكشف عن مدى تحقق أهدافها .

والجدير بالذكر أن طبيعة أساليب تقويم الطلاب تحدد مسار عملية التعليم والتعلم ، إنها مرآة النظام التعليمى كله . إن المهتمين بتطوير التعليم اللغوى على المستوى الجامعى يدركون الحاجة الملحة إلى تأسيس نظام تقويمى يستند إلى أسس علمية موضوعية سليمة . والتدريبات اللغوية تعد من أدوات القياس التى تستخدم فى الحكم على مستوى تحصيل الطلاب ، ومقدار ماتعلموه ، كما تستخدم فى الحكم على فاعلية النظام التعليمى ، ويستفاد من نتائجها فى البحوث التربوية واللغوية لتقدير فاعلية البرامج اللغوية ، والتنبؤ بما قد يطرأ على نواتج هذه البرامج من تغيرات على المدى البعيد ، كما تعتبر جزءًا رئيسيا من عملية التوجيه التعليمى للطلاب .

ولكى نيسر لأعضاء هيئات التدريس استخدام تدريبات تقيس الأهداف اللغوية المرجوة قياسا موضوعيا ، وتتميز الدرجات المستمدة فيها بالثبات والصدق فى قياس الأهداف — لابد من توافر مجموعات كبيرة ومتنوعة من الأسئلة التى يتم إعدادها وتجريبها وتحديد خصائصها الإحصائية ، وحفظ هذه الأسئلة بطريقة يتسر على أعضاء هيئات التدريس الحصول على مجموعات منها لاستخدامها فى أغراض الدرس اللغوى المختلفة ، ولقياس جوانب السلوك اللغوى والتحصيل اللغوى للطلاب . وهذا ما يمكن أن نطلق عليه « بنك التدريبات اللغوية » أو « بنك الأسئلة » .

مستويات التدريبات اللغوية :

ترتبط التدريبات اللغوية أكثر ما ترتبط بالجانب المعرفى ، والتحصيل اللغوى لدى طلاب الجامعة . ويصنف بلوم وزملاؤه الجانب المعرفى إلى ستة مستويات هى :

١ — التذكر :

يهتم بتذكر المعلومات مثل معرفة المصطلحات والحقائق والتتابع الزمنى ، والتصنيفات ، والظواهر ، والمبادىء والتعليمات والنظريات . والتذكر أقل مستويات الجانب المعرفى تعقيدا .

٢ – الاستيعاب :

يعبر الطالب عن موضوع ما بلغة مختلفة عما ذكر بها ، مثل تفسير البيانات المختلفة فى أشكال بيانية واستقراء النتائج من البيانات الكمية . وترجمة الفكرة بلغة الطالب .

٣ – التطبيق :

يستخدم الطالب المعلومات التى يتعلمها فى مواقف تتميز بعنصر الجدة ، أى مواقف جديدة ، مثل تطبيق ما تعلمه فى النحو فى دروس القراءة والتعبير .

٤ – التحليل :

هو تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية ؛ حتى تتضح العلاقة بين الأفكار التى يشتمل عليها والربط بينها والاستنتاج منها .

٥ – التركيب :

هو تجميع العناصر والأجزاء لبناء نظام متكامل مثل كتابة مقال ، أو تصميم خطة بحث مبسطة ، أو اقتراح حل متبكر .

٦ – التقويم :

هو التقدير الكمى أو الحكم الكيفى على موضوع أو طريقة فى ضوء بعض المعايير ، مثل الحكم على قصيدة فى ضوء معايير الشعر الجيد . أو تقدير بعض المغالطات فى تقرير ما .

طلاب الجامعة بين ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع :

من المسلم به أن الإنسان هو الثروة الأساسية للأمة ، ومن ثم فإن تنمية القدرة الخلاقة والمبدعة تصبح هى الهدف الأسمى لأى نظام تعليمى إذا ما أردنا أن ترق الدولة وتنهض ، وإذا ما قصدنا للأمة العربية نماءً اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا .

وخريجو الجامعات العربية هم الرصيد الذهبى للأمة العربية ، وهم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع عربى متحضر ومتقدم . فهم ينتجون المعرفة الإنسانية

ويطورونها ويطوعونها للتطبيق ، وهم الأمل فى حل المشكلات التى تعوق التقدم الحضارى ، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الدولة ورفاهيتها وإسعادها .

وليس أداء المبدعين من الجامعيين نتاجا لقدرات عقلية معرفية فحسب ، ولا مزيجا من القدرات المعرفية والسمات المزاجية للفرد فقط ، بل هو يتم فى سياق اجتماعى يحيط بالفرد فى مراحل عمره المختلفة ييسر ظهور الأداء الإبداعى ، ويدفع إلى تنميته ، أو يعوق ظهوره ويحول دون استمراره .

والجامعة باعتبارها سياقا نفسيا اجتماعيا لها أهمية واضحة فى التشجيع على الإبداع ، وتنميته أو التنفير منه وإعاقته . فهى تقدم للمتعلم خبرات متنوعة شاملة متكاملة من خلال المناهج الدراسية التى هى حياة الجامعة . والطالب الجامعى يتلقى من هذه الخبرات المنظمة ما يعده للاستجابة بطريقة موجبة أو سالبة لخبرات حيوية قادمة ، ويتم تدريبه على تنظيم بعض وظائفه الحيوية ، ويصحب التدريب جو وجدانى خاص يغلب عليه الحب والتقبل والتشجيع أو عكس ذلك . ويتعلم من خلال هذه الخبرات التى تقدم له والتى يعايشها أنه متميز يمكنه السيطرة على وظائفه . وأنه يمكنه إنجاز الخبرات الجديدة وحل المشكلات ، بل يتم تدريبه على إعادة التوافق مع ظروف الإحباط والفشل خلال محاولاته التوصل للحلول المناسبة .

والجامعة باعتبارها على قمة السلم التعليمى وباعتبارها بيئة نقية أوجدها المجتمع للتربية ، والمناهج الدراسية بالجامعة باعتبارها أداة تشكيل العقل العربى ، تتيح الفرص أمام الطلاب لحرية توجيه الأسئلة والاستفسارات ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال ، وتقبل الخبرات الجديدة الوافدة من المواد المسموعة والمرئية والمطبوعة وتأييدها .

وتتيح الجامعات لأبنائها الفرص لتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة فى مواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع ، والدافع للإنجاز الذى يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الاكتشاف والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير ، والميل إلى البحث فى المكتبات وفى عالم الصفحة المطبوعة ، والإقدام نحو ماهو غير يقينى ، وتفحص البيئة بحثا عن الخبرات الجديدة ، والمثابرة فى الفحص والاستكشاف من

أجل المزيد من المعرفة لنفسه وبيئته .

وهذا كله يعنى أن الجامعة توفر سياقا اجتماعيا يراعى سمات الإبداع وينميها خلال عملية التربية ، كما أنها تصاحب تلك التغيرات التقنية والاجتماعية المتلاحقة المتسارعة بمحاولات للكشف عن ظروف تنمية إمكانات الإبداع لدى الطلاب .

وأعضاء هيئات التدريس بالجامعة يمثلون بدورهم عاملا حاسما فى الأداء الإبداعى للمتعلمين من حيث كونهم نماذج للتوحد ، ومن حيث استثارتهم لمواهب الطلاب ، ومحاولة تنمية هذه المواهب عن طريق تقديم تدريبات تنمى التفكير ، وتنشط قوى الإنسان ، وتربى أعماقه ، وعن طريق جو من التسامح والدفء العاطفى والحب والديمقراطية .

وقد توصل حسن شحاتة فى ١٩٨٩ إلى قائمة بمفردات الإبداع . وهى مفردات تساعد فى إعادة تشكيل طالب الجامعة ، فهى : تغرس الثقة فى نفسه إلى حدّ كبير ، وفى قدرته على تحقيق أهدافه وإنجاز أعماله ، وتجعله يشك فى الاستنتاجات ولا يقبلها دون مناقشة ، وكذلك فى صحة القوانين والنظريات ، والخطأ والصواب لديه أمر نسبى . وتحبب إليه الميل إلى التجديد والتغيير والابتعاد عن الأعمال الروتينية ، وتجعله مثابرا لا يخضع بسهولة ، لديه عزم وتصميم على إيجاد حل لمشكلاته ، وهو بالتالى لا يفرض سلطته على غيره ، ولا يخضع لسلطان أحد . وتحثه على البحث والتفكير فى أمور يصعب التنبؤ بنتائجها ، ويفضل الأهداف ذات المخاطرة المسحوبة على الأهداف المضمونة ، وتجعله بعد ذلك كله يتأمل أفكاره ويتخيلها قبل أن يصدر حكمه فيها .

والمفردات التى تحقق ذلك هى مفردات ثقافة الإبداع ، وهى تعتمد على أن تدور التدريبات اللغوية فى إطار محددة أبعاده كما يلى (حسن شحاتة ١٩٨٩ ص ١٣٥ - ١٣٦) :

- إخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأى .
- إتاحة الحوار بين الطلاب بعضهم والبعض الآخر
- إتاحة الحوار بين الطلاب وأعضاء هيئات التدريس .

- الدعوة إلى تفسير المادة العلمية .
- الدعوة إلى الموازنة بين الآراء .
- استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية .
- طلب إيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات .
- تجاوز الوصف إلى بيان الرأى والربط .
- وضع المادة التعليمية على هيئة مشكلات .
- عرض المادة على أنها نتيجة تطور لا يقف عند حد .
- فتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلى .
- إتاحة التحرى العقلى بعرض المقدمات ثم النتائج .
- عرض المادة فى وحدات تشكل كلا متكاملا .
- إفساح المجال للتجريد من حالات متعددة .
- المادة تتضمن الكليات ، ثم الجزئيات .
- اللغة تحقق للطالب التشجيع والتقبل .
- تحرير عقلية الطالب من المحرمات الفكرية .
- الدعوة إلى فحص البيئة ؛ بحثا عن خبرات جديدة .
- إتاحة الفرص للتعلم الذاتى .
- الدعوة إلى استخدام الخيال ، والمخاطرة العلمية المحسوبة والاكتشاف .

أدوات البحث : إعدادها وضبطها

أولا – عينة البحث :

تنقسم عينة البحث الحالية إلى قسمين هما :

- مجموعة هيئات التدريس المعنيين بتعليم اللغة العربية بالجامعة .
- سلسلة كتب اللغة العربية المقدمة لطلاب مركز التعليم الجامعى الأساسى

بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، ويمكن توصيف ذلك تفصيلا كما يلى :

القسم الأول : عشرون عضوا من أعضاء هيئات التدريس بكليات دار العلوم ، وآداب القاهرة ، وتربية عين شمس من المعنيين بتعليم اللغة العربية لغة ، ونحواً ، وصرفا ، وعروضا ، وأدبا ، وبلاغة وأدبا مقارنا . وممن يمارسون التدريس لطلاب أقسام اللغة العربية ، ولمدة لا تقل عن ثلاث سنوات ، ومن الحاصلين على درجات الدكتوراه فى تخصصاتهم .

القسم الثانى : سلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعى بالإضافة إلى دليل المعلم الخاص بهذه السلسلة . والكتب فئتان : أولاهما للمستوى التأسيسى وتشمل : كتاب قراءات جامعية بصورتيه المتكافئتين (١ ، ٢) ، وكتاب أدوات الربط فى العربية المعاصرة ، وكتاب القراءة الخاطفة . وثانيتهما : للمستوى المتقدم ، وتشمل : كتاب القراءة والمكتبة بصورتيه المتكافئتين (٧ ، ٨) ، وكتاب الكتابة والبحث ، وكتاب شرائط الاستماع والتحدث والمشاهدة .

ثانيا : بطاقة التدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى :

** الهدف من هذه البطاقة : تعرف أنماط التدريبات اللغوية ، ومستوياتها ، وهى التدريبات اللازمة والمناسبة للمستوى الجامعى .

** مصادر إعداد البطاقة : الدراسات والكتابات التى أجريت فى مجال تعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعى ، وأدلة كليات وأقسام اللغة العربية فى المستوى الجامعى ، وكتابات التقويم اللغوى ، ودراسات ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع . وهذه الدراسات والكتابات مثبتة فى قائمة المراجع .

** البطاقة فى صورتها المبدئية : تنقسم البطاقة إلى قسمين : أحدهما يتناول أنماط التدريبات اللغوية (قبل التدريس – أثناء التدريس – بعد التدريس) والمفردات المتفرعة عنها .

وثانيهما يتناول مستويات التدريبات اللغوية المختلفة .

وأمام كل قسم من القسمين كتبت عبارتان : مناسب ، غير مناسب كما

كتبت أسفل البطاقة (مفردات أخرى يمكن إضافتها) .

** صدق البطاقة : عرضت البطاقة على عشرة من المتخصصين فى المناهج والتدريس ، وعلم النفس التربوى ، واللغة العربية . بهدف تعديلها لتحقق الهدف المنوط بها .

وقد تم إجراء التعديلات التى ذكرها المحكمون ، سواء بالدمج ، أو الحذف للتكرار ، أو ترتيب مفردات البطاقة . وبذلك تصبح البطاقة صالحة للاستخدام .

ثالثا – دليل مقابلة القائمين بتعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعى :

** الهدف من الدليل : هو تعرف آراء القائمين بتعليم اللغة العربية من الأكاديميين فى واقع التدريبات اللغوية بالمستوى الجامعى ، وما يجب أن تكون عليه التدريبات اللغوية .

** مصادر إعداد الدليل : تم إعداد الدليل فى ضوء ما تم التوصل إليه فى بطاقة التدريبات اللغوية السابقة .

** صورة الدليل : عرض الدليل فى صورته المبدئية التى تتكون من قسمين : أنماط التدريبات ، ومستوياتها – على خمسة من المتخصصين فى المناهج والتدريس والتقويم اللغوى لمعرفة مدى قدرة الدليل على تحقيق الهدف من إعداده . وقد طلب المحكمون أن يوضع نهران أمام المفردات المرتبطة بأنماط التدريبات ومستوياتها : الأول يختص بالواقع الحالى الممارس ، والثانى يختص بما يأمل أن تكون عليه التدريبات اللغوية .

** تطبيق الدليل : تم تطبيق الدليل مع أعضاء هيئات التدريس العشرين بصورة فردية . وحسبت التكرارات تجاه كل مفردة ، كما حسبت النسب المئوية بالنسبة لعدد المستفتين .

رابعا – استمارة تحليل التدريبات اللغوية ببرنامج اللغة العربية بالمركز :

** الهدف من الاستمارة : هو معرفة مدى توافر المفردات المتصلة بالمستويات المعرفية وثقافة الإبداع فى التدريبات اللغوية بسلسلة كتب اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى الأساسى بمستويها .

** مصادر إعداد الاستمارة : أعدت هذه الاستمارة على ضوء ماورد فى بطاقة التدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى ، بحيث اقتصرت على الجزء الخاص بمستويات المعرفة وثقافة الإبداع .

** صدق الاستمارة : عرضت الاستمارة على خمسة من المتخصصين فى التقويم والامتحانات لتعديلها قبل استخدامها . وقد طلب من المحكمين إبداء الرأى من حيث الحذف أو الإضافة أو تعديل الصياغة بالنسبة للمفردات . ومن حيث مدى ارتباط المفردات بالاستمارة فى ضوء الهدف من إعدادها ، وقابلية المفردات للقياس . وتم إجراء التعديلات التى ذكرها المحكمون .

وأصبحت الاستمارة تتكون فى صورتها النهائية من عشر مفردات هى :

- تعرف آراء الطلاب وأفكارهم .
- الدعوة إلى التفسير والتعليل والتمثيل .
- الدعوة إلى الموازنة والتذوق .
- استخدام التدريبات التلقينية .
- طلب تحديد العلاقات بين أجزاء النص .
- استخدام التطبيقات الوظيفية والتكاملية .
- تكليف الطلاب قراءات فى المكتبة .
- حل مواقف وتدريبات خارج النص .
- مناقشة مشكلات لغوية .
- استخدام تدريبات تنمى القدرة على التخيل .

** **خطوات التحليل :**

يسير تحليل مضامين سلسلة كتب تعليم اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى الأساسى فى الخطوات التالية على الترتيب :

- قراءة مفردات استمارة تحليل المحتوى ، وتحديد المقصود من كل مفردة من هذه المفردات .
- قراءة الكتب موضوع الدراسة قراءة استيعاب ، وتقسيم كل كتاب إلى وحداته

ودروسه . باعتبار الموضوع وحدة فكرية ، وحساب أعداد التدريبات .

- وضع علامة أمام كل تدريب تحدد نمط المستوى المعرفى أو ثقافة الإبداع التى ينتمى إليها التدريب . ويستمر هذا التحديد حتى ينتهى الكتاب .
- رصد مفردات كل كتاب فى استمارة التحليل الخاصة به ، وبيان تكرار كل مفردة .
- تفريغ استمارات تحليل المحتوى الخاصة بكل كتاب ، وحساب النسب المئوية لكل مفردة على أساس المجموع الكلى لتكراراتها .

ثبات التحليل :

لإيجاد ثبات التحليل تم تحليل محتوى الكتب من تدريبات لغوية ، ثم أعيد تحليل ١٠٪ من عدد التدريبات بعد مضى أسبوعين من تاريخ التحليل الأول فى ضوء مفردات استمارة تحليل المحتوى . وقورنت النتائج فى التحليلين ، وحساب معامل الارتباط بين النتائج ، وقد بلغت قيمته ٧٢,. وهو على درجة مقبولة من الارتباط . وهذا يدل على صحة ثبات التحليل .

نتائج البحث : تفسيرها ومناقشتها

يمكن عرض نتائج تطبيق أدوات البحث التى سبق عرضها ؛ بغية التوصل إلى البيانات الكمية وجدولتها ؛ وصولا إلى النتائج التى تشكل حلولا لأسئلة البحث . ويتم عرض النتائج من خلال عرض أنماط التدريبات اللغوية للمستوى الجامعى لدى أعضاء هيئات التدريس المعنيين بتعليم اللغة العربية بالجامعة ، وكذلك المستويات المعرفية التى تقيسها التدريبات اللغوية المستخدمة فى برامج اللغة العربية بالمستوى الجامعى ، ثم عرض نتائج تحليل سلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعى من حيث أنماطها ومستوياتها .

ويمكن عرض ما سبق فى شىء من التفصيل كما يلى :

أولا : آراء القائمين بتعليم اللغة العربية فى واقع التدريبات اللغوية للمستوى الجامعى . وما يجب أن تكون عليه :

يمكن عرض هذه النتائج من خلال التحليل الكمى للمفردات ، والتى تتضح كما يلى :

١ – أن واقع استخدام التدريبات اللغوية قبل التدريس وصلت نسبته المئوية إلى ٥٪ ، على حين وصلت نسبة هذا النمط من التدريبات فى المستوى المأمول إلى ٢٠٪ فقط – وقد فهم هذا النمط باعتبار أنه للحكم على مدى تمكن الطلاب من الموضوع الجديد للدرس .

٢ – أن واقع استخدام التدريبات اللغوية أثناء التدريس وصلت نسبته المئوية إلى ٥٪ ، على حين وصلت نسبة هذا النمط من التدريبات فى المستوى المأمول إلى ٥٥٪ . وقد فهم هذا النمط باعتبار أنه لمراقبة تقدم التعلم أثناء نقلات التدريس أكثر من فهمه على أنه لتحديد مدى الحاجة إلى التعلم العلاجى .

٣ – أن واقع استخدام التدريبات اللغوية فى نهاية التدريس وصلت نسبته المئوية إلى ١٥٪ ، على حين تضاعفت هذه النسبة من التدريبات فى المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٧٠٪ . وقد فهم هذا النمط باعتبار أنه لمعرفة المستويات المعرفية للطلاب ، على حين فهم بنسبة ضئيلة ١٥٪ باعتبار أنه لتوفير معلومات للحكم على فعالية البرنامج اللغوى الذى يقدم للطلاب فى الجامعة .

٤ – أن مستويات التدريبات اللغوية اختلفت نسبتها المئوية باختلاف آراء المهتمين ببرامج اللغة العربية من الأكاديميين فى مستوى الواقع والمأمول ؛ حيث وصلت نسبة من يستخدمونها فى الواقع ٢٥٪ على حين وصلت نسبة من يرون أهميتها ويأملون فى استخدامها ٧٠٪ ، وهاك تفصيلا لذلك .

أ – إن تدريبات إخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأى وصلت نسبتها فى الواقع إلى ١٥٪ ، على حين زادت هذه النسبة فى المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٤٠٪ .

ب – أن تدريبات إتاحة الحوار بين الطالب والمحاضر وصلت نسبتها فى الواقع

إلى ٢٠٪ ، على حين تقاربت هذه النسبة وزادت قليلا فى المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٣٠٪ .

جـ – إن تدريبات الدعوة إلى التفسير والتعليل لا تستخدم فى الواقع ، على حين ارتفعت النسبة بشكل ملحوظ فى المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٤٥٪ .

د – إن تدريبات الدعوة إلى الموازنة والتذوق لا تستخدم فى الواقع ، على حين ارتفعت النسبة بشكل واضح فى المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٦٠٪ .

هـ – إن تدريبات طلب إيجاد العلاقة وتحديد نوعها لاتستخدم فى الواقع ، على حين ارتفعت نسبتها فى المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٣٠٪ .

و – إن تدريبات إتاحة الفرص للتعلم الذاتى لا تستخدم فى الواقع ، على حين ارتفعت نسبتها فى المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٣٥٪ .

ز – إن تدريبات تذكر المادة العلمية وفهمها وصلت نسبتها فى الواقع إلى ٢٥٪ ، على حين تضاعفت هذه النسبة ثلاث مرات تقريبا فى المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٧٠٪ .

ح – إن تدريبات التطبيق اللغوى والأدبى وصلت نسبتها فى الواقع إلى ٢٠٪ ، على حين أنها تضاعفت مرة ونصف المرة فى المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٥٠٪ .

ط – إن تدريبات تحليل القضايا وتركيبها وصلت نسبتها فى الواقع إلى ١٠٪ ، على حين زادت هذه النسبة ثلاثة أضعاف فى المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٣٠٪ .

ى – إن التدريبات التى يُكَلَّفُها الطلاب بعد المحاضرة لا تستخدم فى الواقع ، على حين أنها تستخدم بدرجة متدنية وصلت إلى ١٥٪ فى المستوى المأمول .

تحليل النتائج وتفسيرها

اتضح من هذه النتائج أن نسبة مَنْ يستخدمون التدريبات اللغوية فى الواقع على المستوى الجامعى فى كليات دار العلوم ، والآداب ، والتربية وصلت إلى ٢٥٪

أى خمسة أعضاء هيئات تدريس من عشرين عضواً هم جملة المستفتين . وهى نسبة ضئيلة تشير إلى وجود عوائق تحول دون استخدام التدريبات اللغوية فى العملية التعليمية بالمستوى الجامعى .

كما أن تحليل هذه التدريبات يشير إلى أن هناك بعض المستويات لا تستخدم وهى : الدعوة إلى التفسير والتعليل ، والموازنة والتذوق ، وطلب إيجاد علاقة وتحديد نوعها ، وإتاحة الفرص للتعلم الذاتى ، وتكليفات بعد المحاضرة .

أما المستويات الأخرى من التدريبات فإنها تستخدم بدرجات متدنية تراوحت بين ١٠٪ و ٢٥٪ . وهذه التدريبات نوردها بحسب أوزانها النسبية المتدنية كما يلى : تحليل القضايا وتركيبها ١٠٪ ، وإخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأى ١٥٪ ، وإتاحة الحوار بين الطالب والمحاضر ٢٠٪ ، وكذلك التطبيق اللغوى والأدبى ٢٠٪ ، وتذكر المادة العلمية وفهمها ٢٥٪ .

كما يكشف تحليل هذه النتائج أن موقع التدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى يأتى فى نهاية الدرس لتحديد مستويات الطلاب ؛ حيث وصلت نسبة هذا النمط من التدريبات اللغوية إلى ١٥٪ ، على حين أن نمط استخدام التدريبات قبل الدرس لتحديد ما يتوافر لدى الطلاب من متطلبات الموضوع الجديد ، أو للحكم على مدى تمكن الطلاب من الموضوع الجديد قبل تقديمه – لم يحظ إلا بنسبة ضئيلة هى ٥٪ ، وكذلك نمط استخدام التدريبات أثناء الدرس لمراقبة تقدم التعلم أثناء نقلات الدرس ، أو لتحديد مدى الحاجة إلى التعليم العلاجى – لم يحظ أيضا إلا بنسبة متدنية هى ٥٪ أيضا .

وتشير النتائج بعد ذلك إلى أن ٧٠٪ من أعضاء هيئات التدريس يأملون فى استخدام التدريبات اللغوية فى نهاية التدريس ؛ بغية تحديد المتسويات التحصيلية للطلاب بنسبة ٥٥٪ ، ولتوفير معلومات للحكم على فعالية البرنامج اللغوى بنسبة ١٥٪ .

وتشير النتائج أيضا إلى أن ٥٥٪ من أعضاء هيئات التدريس يأملون فى استخدام التدريبات اللغوية أثناء التدريس ؛ بغية مراقبة تقدم التعلم أثناء نقلات

التدريس بنسبة ٤٠٪ ، ولتحديد مدى الحاجة إلى التعليم العلاجى بنسبة ١٥٪ .

أما استخدام أعضاء هيئات التدريس للتدريبات قبل التدريس فلم يحظ إلا بنسبة ضئيلة وصلت إلى ٢٠٪ ، والهدف منها الحكم على مدى تمكن الطلاب من الموضوع الجديد ، لا تحديد ما يتوافر لدى الطلاب من متطلبات الموضوع الجديد .

وتكشف النتائج فوق ذلك كله أن أعضاء هيئات التدريس لديهم وعى ودراية بمستويات التدريبات اللغوية وأهميتها فى تعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعى ؛ ولذلك نجد أن نسبة من يأملون فى استخدام التدريبات اللغوية بكافة أنماطها تتراوح بين ٧٠٪ و ١٥٪ من عدد أعضاء هيئات التدريس المستفتين ، وهم عشرون عضوا .

وقد اختلفت نسبة مَنْ يرون استخدام التدريبات اللغوية فى التعليم الجامعى باختلاف مستويات التدريبات اللغوية ذاتها . فهناك تدريبات لغوية حظيت أنماطها بنسبة ٥٠٪ فأكثر لدى أعضاء هيئات التدريس ، هى على الترتيب : تذكر المادة العلمية وفهمها ٧٠٪ ، والدعوة إلى الموازنة والتذوق ٦٠٪ ، والتطبيق اللغوى والأدبى ٥٠٪ .

أما مستويات التدريبات التى يرى أعضاء هيئات التدريس ضرورة استخدامها غير أن نسبتها تدنت عن ٥٠٪ فهى على الترتيب : الدعوة إلى التفسير والتعليل ٤٥٪ ، وإخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأى ٤٠٪ ، وإتاحة الفرصة للتعلم الذاتى ٣٥٪ ، وإتاحة الحوار بين الطالب والمحاضر ٣٠٪ ، وكذلك طلب إيجاد العلاقة وتحديد نوعها ٣٠٪ ، وأيضا تحليل القضايا وتركيبها ٣٠٪ ، ثم تكليفات بعد المحاضرة ١٥٪ .

التدريبات اللغوية بين صيغ غالبة وصيغ غائبة

اتضح من نتائج التحليل السابق أن نسبة من يستخدمون التدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى لا تتعدى ٢٥٪ من أعضاء هيئات التدريس ، وهى نتيجة تستحق وقفة ومراجعة لمعرفة دواعى هذا العزوف ، والعمل على زيادة نسبة من يستخدمون هذه التدريبات اللغوية .

وفى محاولة لكشف أسباب هذا العزوف التقى الباحث بعشرة من أعضاء هيئات التدريس بكليات دار العلوم ، والآداب ، والتربية ، من المتخصصين فى علم اللغة ، والنحو والصرف والعروض ، والأدب ، والبلاغة والنقد ، والأدب المقارن . ووجه الباحث إليهم السؤال التالى بطريقة فردية : لماذا لاتستخدم التدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى ؟ وتوصل الباحث إلى مجموعة الأسباب التالية :

– التدريبات اللغوية والأدبية لها وقت مخصص داخل جداول الدراسة ؛ حيث يخصص لها ساعة واحدة أسبوعيا . بيد أنها لا تمثل جزءًا من امتحانات آخر العام الدراسى ، وليس لها مقرر محدد فى شكل كتاب .
– التدريبات فرصة للتطبيق الفعلى على جزء محدد من المحاضرات التى تعنى بالعموميات والتحصيل النظرى ، لا بالخصوصيات والتطبيق العملى على اللغة والأدب .
– التدريبات يقوم بإعدادها واستخدمها فى الوقت المخصص لها أحد الباحثين المساعدين (معيد – مدرس مساعد) ؛ لأن أعضاء هيئات التدريس مشغولون بمحاضراتهم وبالجوانب النظرية ، وليس لديهم وقت للتعامل مع التطبيق اللغوى .
– المحاضرات تقدم فيها مواد تعليمية كثيرة ، والوقت لا يكفى لتقديمها بالإضافة إلى أن كثافة المحاضرة من الطلاب عالية ، فمتى نقدم الأسئلة للطلاب !
– الطلاب لا يقرءون ، ويكفيهم حضور المحاضرات والاستماع إلى المحاضر – فمن أسأل ؟
– كثافة الطلاب عالية جدا . كيف أسأل وأمامى حوالى ألف طالب ؟
– أقوم أنا بإلقاء المحاضرة ، ثم أقوم بتلخيص المحاضرة ، فلا داعى للأسئلة والتدريبات .
– أنا أرى أن الأسئلة والتدريبات مضيعة للوقت ؛ لأنه لا طائل من ورائها . المهم المحاضرة ودقة المعلومات واتساعها .
– الأسئلة والتدريبات عملية مجهدة . الأفضل لى وللطلاب أن أجلس وأحاضر .
– ليس هناك وقت فى المحاضرة للأسئلة والتدريبات ، المهم إلقاء المحاضرة ، الأسئلة لها وقت آخر العام الدراسى .

- نحن تعلمنا بأسلوب المحاضرة ، وحفظنا المعلومات وتفوقنا . أسلوب المناقشة والأسئلة والتدريبات لايتفق وطبيعة العمل الجامعى ، الأسئلة والتدريب والمناقشة يجب أن يكون فى المدارس . وكليات إعداد المعلمين .
- المحاضرة لإلقاء المعلومات على الطلاب ، والتدريبات لها وقت خاص بها هى ساعة التدريبات وقاعة البحث .

هذه كلها إجابات أعضاء هيئات التدريس بالنسبة للسؤال الذى وجه إليهم بخصوص العزوف عن استخدام التدريبات اللغوية بأنواعها فى المحاضرات على المستوى الجامعى .

ونخلص من هذه الإجابات إلى صيغ غالبة وأخرى غائبة هى :

- مفهوم التدريبات وأهميتها وأدوارها وأنماطها وكيفية استخدامها أمور غير مقبولة فى التعليم الجامعى ، ولعل السبب فى ذلك عدم تدريب أعضاء هيئات التدريس على التقويم وأدواته وأساليبه وأهميته ، باعتباره جزءًا أساسيا من المنظومة اللغوية التى تقدم فى الجامعة .
- تخصيص وقت فى حدود الساعة أسبوعيا للتطبيقات النحوية والصرفية فقط ، وأن من يقوم بها ليس معدا للتعامل الجيد مع النص اللغوى بمستوياته المختلفة .
- موقعية التدريبات بين مثلث أضلاعه : كم هائل من المعارف والمعلومات ، والوقت القصير الذى هو زمن المحاضرة ، والكثافة العالية للطلاب ، وكل ذلك يجعل التدريبات أمرا غير قابل للممارسة الميدانية .
- عدم تخصيص وقت للتدريبات اللغوية داخل الجدول الدراسى جعل أعضاء هيئات التدريس يعتقدون أنهم قد أعفوا من التدريبات داخل المحاضرات .

* * *

ثانيا – نتائج تحليل سلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعى :

يمكن عرض هذه النتائج من خلال التحليل الكمى للمفردات ، وهى تتضح كما يلى :

١ – أن التدريبات اللغوية فى البرنامج كله تتجه إلى تنمية ثقافة الإبداع بنسبة ٦٥٪ على حين نالت مفردات ثقافة الذاكرة ٣٥٪ .

٢ – أن نسبة التدريبات اللغوية التى تستهدف تنيمة ثقافة الإبداع تختلف باختلاف مستوى البرنامج اللغوى . فتدريبات المستوى التأسيسى تحظى بنسبة ٥٥٪ ، على حين ترتفع هذه النسبة فى المستوى المتقدم لتصل إلى ٧٥٪ .

٣ – أن التدريبات اللغوية التى عنيت بتنمية مستويات ما بعد الفهم فى المستوى التأسيسى اختلفت باختلاف المستويات المعرفية العليا . وجاءت فى مقدمتها تعرف آراء الطلاب وأفكارهم ١٠٪ ، وتكليفات قراءات فى المكتبة إعدادها ونقدها ٩٠٪ ، والتوصل إلى حل لمشكلات لغوية ٨٪ ، والتطبيقات الوظيفية والتكاملية ٨٪ ، والتغير والتعليل والتمثيل ٧٪ .

أما تدريبات المستويات العقلية العليا التى لم تتجاوز ٥٪ بالنسبة للمجموع الكلى للتدريبات فى المستوى التأسيسى فهى : الموازنة والتذوق ٤٪ ، وتنمية القدرة على التخيل ٤٪ أيضا ، ثم تحديد العلاقات بين أجزاء النص ٣٪ ، ثم مناقشة مواقف وتدريبات خارج النص ٢٪ .

٤ – أن التدريبات اللغوية التى عنيت بتنمية مستويات مابعد الفهم ، فى المستوى المتقدم اختلفت باختلاف المستويات المعرفية العليا . وجاءت فى مقدمتها قراءات فى المكتبة لجمع مادة علمية أو مناقشة قضية بحثية ١٥٪ ، وتعرف آراء الطلاب وأفكارهم ١٢٪ ، والتفسير والتعليل والتمثيل ١١٪ ، والتطبيقات الوظيفية والتكاملية ١٠٪ ، والموازنة والتذوق ٨٪ ، وحل مشكلات لغوية ٦٪ ، وتحديد العلاقات بين أجزاء النص ٥٪ .

أما تدريبات المستويات العقلية العليا التى لم تتجاوز نسبتها ٥٪ بالنسبة للمجموع الكلى للتدريبات فى المستوى المتقدم فهى : مواقف وتدريبات خارج النص ٤٪ ، وتنمية القدرة على التخيل ٤٪ أيضا .

٥ – أن التدريبات اللغوية التى عنيت بتنمية مستويات مابعد الفهم فى البرنامج ككل اختلفت باختلاف المستويات المعرفية العليا ، وجاءت فى مقدمتها :

قراءات فى المكتبة للحصول على مادة علمية أو لمناقشة قضية ١٢٪ ، وتعرف آراء الطلاب وأفكارهم ١١٪ ، والتفسير والتعليل والتمثيل ٩٪ ، وكذلك التطبيقات الوظيفية والتكاملية ٩٪ ، ومناقشة مشكلات لغوية ٧٪ ، والموازنة والتذوق ٦٪ .

أما تدريبات المستويات العقلية العليا التى لم تتجاوز نسبتها ٥٪ بالنسبة للمجموع الكلى للتدريبات فى البرنامج ككل فهى : تحديد العلاقات بين أجزاء النص ٤٪ ، وتنمية القدرة على التخيل ٤٪ ، ومناقشة مواقف وتدريبات خارج النص ٣٪ .

تحليل النتائج وتفسيرها

اتضح من القراءات الجدولية السابقة للنتائج المرتبطة بالأوزان النسبية للمستويات المعرفية لسلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعى أن التدريبات اللغويات تتجه إلى تنمية ثقافة الإبداع ٦٥٪ ، كما أنها لم تهمل ثقافة الذاكرة ٣٥٪ . والتدريبات بشكل عام فى برنامج تعليم اللغة العربية فى المستوى الجامعى بمركز التعليم الجامعى الأساسى تحقق الأهداف المنوطة بإنشاء هذه الحلقة التعليمية المفقودة فى الجامعات العربية ، والتى تعد خطوة رائدة فى التعليم الجامعى على المستوى القومى ، فالبرنامج اللغوى بتدريباته أحدث نقلة نوعية فى خصائص العمليات التعليمية بالجامعة ، بحيث يقل الاعتماد على أسلوب التلقين والمحاضرات ، وينشط التفاعل بين الطالب والمعلم ، ويتم تشجيع الطالب على التعلم الذاتى ، مع توفير هذا التعلم له .

واتضح من تحليل نتائج الأوزان النسبية للمستويات المعرفية بالنسبة للتدريبات اللغوية فى المستويين التأسيسى والمتقدم — أن نسبة التدريبات اللغوية التى تستهدف ثقافة الإبداع تختلف باختلاف مستويى البرنامج اللغوى ؛ فتدريبات المستوى التأسيسى نالت ٥٥٪ من المجموع الكلى لتدريبات هذا المستوى : على حين ارتفعت هذه النسبة بشكل واضح فى المستوى المتقدم لتصل إلى ٧٥٪ .

وهذا الأمر يتفق بدرجة كبيرة مع الأهداف التعليمية لهذين المستويين ،

حيث إنَّ أهداف البرنامج التعليمى تتنوع بتنوع مستوييه ووحداته وجوانبه اللغوية ؛ فالطالب فى المستوى التأسيسى يحدد الأفكار ، وينطق فى وحدات فكرية ، ويستخدم نظام الفقرات فى الكتابة ، ويلقى الخبر بنغمة هادئة ، ويسيطر على قواعد النحو العربى ، ويكتب الكلمات المصطلح على كتابتها إملائيا ، ويلخص فقرة ، ويمارس الأنشطة الكتابية الوظيفية ممارسة صحيحة تحقق التفاعل اللغوى الناجح عبر مواقف لغوية حية .

أما الطالب فى المستوى المتقدم فهو يستخلص غرض الكاتب من النص ، ويربط الأسباب بالنتائج ، ويميز بين أنواع الأدلة ، ويستخدم القراءة لحل المشكلات ، ويستخدم أدوات الربط المناسبة للمعانى ، ويتزود بالاتجاهات العالمية فى الأدب ، وتنمو لديه روح المناقشة والحوار والبرهنة وعرض الآراء ، ويمتلك الأدوات التحليلية التقويمية للنقد الأدبى وتذوق الأدب ، ولديه القدرة على قراءة الأجناس الأدبية ، ويتقن آليات البحث العلمى ، وأساليب التوثيق ، والسيطرة على أساليب جمع المعلومات ، ومعرفة عناصر البحث العلمى وخطواته ، ويكتب تقريرا عن بحث علمى قام به كتابة صحيحة علميا ولغويا .

وهذا يعنى أن مطلوبات المستوى المتقدم من مكونات ثقافة الإبداع تزيد عن مطلوباتها فى المستوى التأسيسى . الأمر الذى يتناغم مع طبيعة التدريبات اللغوية المقدمة فى مستوى البرنامج والتى عبرت عنها كميا النسب المئوية لثقافة الإبداع التى حظى بها كل مستوى من مستويى البرنامج اللغوى .

نظرة مستقبلية للتدريبات اللغوية

يتكون التصور المقترح للتدريبات اللغوية فى ضوء تطوير آراء القائمين بتعليم العربية فى الجامعة ، وأسباب عزوفهم عن استخدام التدريبات اللغوية ، ونتائج التحليل الحالى لتدريبات سلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعى . وفى ضوء الإطار النظرى للبحث الحالى ومعطياته .

وقد تم عرض هذا التصور على ثلاثة من المتخصصين فى اللغة العربية ومثلهم من المخصصين فى تعليمها ؛ بغية تحسين هذا التصور وتعديله .

ويمكن عرض هذا التصور تفصيلا كما يلى :

أولا – إعداد كراسة للطالب تسمى كراسة الأنشطة اللغوية ، حيث تقدم نماذج من التدريبات فى مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ،

باعتبارها تدريبات مصاحبة للمقرر الحالى ، هدفها تعميق المهارات اللغوية والتدريب عليها من خلال نصوص أخرى لتحقيق القدرة على انتقال أثر التدريب ، شريطة أن تقدم عبر نصوص أدبية جيدة ، وأن يكون النص الأدبى هو محور التدريب على المهارات اللغوية .

ثانيا – إعداد أوراق تدريبات منفصلة ، تقدم مع بداية المحاضرة إلى الطلاب تتضمن مجموعات ثلاثا من الأسئلة : مجموعة لمراجعة الدرس السابق ، وتركز على مطلوبات الدرس الحالى تناقش جماعيا قبل المحاضرة ، ومجموعة ثانية يلفت المحاضر النظر إليها أثناء المحاضرة (كل سؤال فى حينه) . ثم تناقش شفويا بطريقة جماعية أيضا ، ثم مجموعة ثالثة يجاب عنها تحريريا أو شفويا فى نهاية المحاضرة . ويمكن أن توضع هذه الأوراق فى صندوق يأخذ الطالب ورقة عند دخوله المحاضرة ، ثم يعيدها مكانها عقب انتهاء المحاضرة ، ويسمى هذا الصندوق (صندوق التدريبات المنفصلة) .

ثالثاً – طرح موضوعات بحثية فى موضوع المحاضرة على شكل بحوث بسيطة لجمع المادة التعليمية من المكتبة وقراءتها ومناقشتها جماعيا .

رابعا – طرح بحوث ينجزها الطالب فى أسبوعين تشكل جزءًا من المقررات الدراسية ، وتدخل فى تقويم الطالب .

خامسا – تكليفات جماعية : يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة من (٥ – ٨ طلاب) يختارون بحثا ويقومون بطريقة تعاونية بإنجازه ، ويناقشون فيه ، بواقع مرتين خلال العام الدراسى .

سادسا – إعداد مرشد للقراءة يتضمن تكليفات : بحوثاً ، ومقالات ، وتلخيصات ، وتقارير عن كتب ومراجع ، وشروحاً لأشعار أو أعمال أدبية أو تكليفات معجمية أو موضوعات حوارية .

يختار الطالب منه عملين يقوم بهما طوال العام الدراسى ويناقش مناقشة جماعية على شكل (محاكمة علمية) للعمل الذى قام به .

* * *

الفصل الحادى عشر

مستويات التنور اللغوى
لدى طلاب كليات التربية (*)

التنور اللغوى واحد من أهم أوجه التنور النوعى . وترجع أهمية « التنور » اللغوى إلى أهمية اللغة ذاتها فى النمو الثقافى ، وفى تنمية الولاء للثقافة التى تعتبر اللغة وعاءها . واللغة – أية لغة – هى إحدى القنوات التى يعبر بها أهل اللغة عن إمكاناتهم ، فى التواصل العقلى والوجدانى الذى ميز الله سبحانه وتعالى به الإنسان على ما عداه من الكائنات الحية .

وتتحدث الأدبيات التربوية منذ بداية العقد التاسع فى هذا القرن عن مفهوم « التنور الثقافى Cultural lileraey (راجع Westobury and Purues,1988 » وتوشك بعض أدبيات التربية أن تحصر مفهوم « التنور الثقافى » فى تعلم اللغة القومية ، بوصفها أبرز متطلبات الثقافة القومية ، ولكونها أداة التعلم ، ووسيلة التعليم فى البلاد المتحررة ثقافيا .

و « التنور اللغوى » مطلوب فيمن يزاولون مهنة التعليم بعامة ، وفيمن يوكل إليهم أمر تعليم اللغة القومية بخاصة ، وتدل إحدى الدراسات فى شأن التنور الثقافى ، Judit Kadar-Fulok in Purues 1988,3 على أن **اللغة تؤدى ثلاث وظائف تعتبر المحور الأساسى فى هذا التنور ، وذلك على الوجه التالى :**

أ – اللغة وسيلة فعالة فى التواصل الثقافى ؛ إذ أن من شأن إتقانها أن يجعل الفرد قادرا على التواصل مع أبناء ثقافته بصورة يتخطى فيها حدود السياق « الزمانى » ويؤهله لاستيعاب التراث الثقافى لأمته فى مجالات المعرفة المختلفة .

(*) شارك الباحث فى هذه الدراسة الزملاء الدكاترة : أحمد عبد الحليم ، وشعبان غزالة ، وشوق أبو عرايس ، وفتحى أبو شعيشع . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، إعداد المعلم : التراكمات والتحديات ، المؤتمر العلمى الثانى . الإسكندرية ١٩٩٠ .

ب – إن إجادة تعليم اللغة تسهم فى تنمية ولاء المتعلمين لثقافتهم ، وتجعلهم يتقبلون معاييرها ، كما تغرس فيهم الرغبة فى الحفاظ على اللغة ، والحرص على تنميتها .

جـ – يؤدى تعليم اللغة دورا مهما فى تنمية البنية العقلية للفرد (Cognituve strueture) فإتقان الفرد للغته القومية وسيلة فعالة فى تنمية التفكير المستقل ، وأداة لتحسين الذات ، ولعل هذا هو ما قصد إليه عالم النفس الروسى فيجوتسكى حين قال : إن تقدم النمو الفكرى للطفل يبدأ فى الواقع من المحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه ، وينتهى بتكوين ذاته وبلورتها

و « التنور اللغوى » وثيق الصلة بالأنواع الأخرى فى التنور ، فبعض الوظائف التى تؤديها اللغة يمكن أن تؤدى عن طريق وسائط أخرى للتعبير مثل : الفن التشكيلى ، والتعبير الرياضى ، والتعبير الموسيقى ، والتعبير الحركى ، ولكل من هذه الوسائط المحددات التى تميزه عن التعبير اللغوى ، والتفاعل بين التعبير اللغوى وأساليب التعبير الأخرى قائم ، يشهد به ما يصنع فى البرهان اللفظى حين يتحول إلى برهان رياضى .

وأستطيع بعد هذا التقديم أن أنتقل إلى ذكر المقومات الأساسية للتنور اللغوى التى يجب أن يتمكن منها المعلمون بعامة ، ومعلمو اللغة بخاصة فأقول : **إن هذه المقومات يمكن أن تصف فى ثلاثة أبعاد هى :**

١ – معرفة ماهية اللغة ، وبنياتها ، وأعنى بذلك تعلم اللغة بوصفها موضوعا للدراسة (Learning abaut Language)

٢ – ممارسة الأحداث اللغوية بطريقة سليمة فى أسبقية اجتماعية (Praetice of Language euents)

٣ – التعلم من خلال اللغة (Learning Through language)

ويمكن تفصيل المقومات التى تنطوى تحت كل بعد من الأبعاد الثلاثة على الوجه التالى :

أولا : معرفة ماهية اللغة وبنيتها

من المعارف الأساسية التى يجب أن يلم بها المعلمون حتى يستطيعوا تعليمها لتلاميذهم وطلابهم مايلى :

- معرفة أن اللغة – أية لغة – نظام متسق يؤدى أغراضا اجتماعية للفرد وللمجتمع .
- معرفة أن للغة – أية لغة – نظما فرعية هى : النظام الصوتى وما يقابله من نظام للكتابة ، والنظام النحوى والصرفى ونظام الدلالة .
- معرفة القواعد والإجراءات والعمليات التى يضطلع بها كل نظام من الأنظمة الفرعية فى اللغة .
- معرفة أن للغة بنيتين : بنية ظاهرة Seruie strueture تتمثل فى أنظمتها الصوتية ، والنحوية الصرفية ، ونظام الدلالة المعجمية . وبنية عميقة تتمثل فى الدلالات التى يضيفها من يستخدمون اللغة على الأحداث اللغوية منطوقة كانت أو مكتوبة .

ثانيا : ممارسة الأحداث اللغوية بدقة :

إن المعارف الأساسية حول اللغة يجب أن تتحول لدى المعلم إلى ممارسات فعلية للأحداث اللغوية ، ممارسة تتسم بالدقة والسلامة ، وإلا ظلت المعارف اللغوية معارف جامدة ، لا وظيفة لها . والاستخدام السليم للغة يتطلب معرفة دقيقة بما يلى :
أغراض التواصل اللغوى ، وهى :

أ – الضبط والتحكم . ويكون ذلك فى المواقف التى يرى فيها من ينتج اللغة (المتحدث والكاتب) أن الوظيفة الأساسية للتواصل اللغوى فى موقف ما ضبط سلوك من يتلقى الرسالة اللغوية (القارئ والسامع) ويكون هذا عادة فى المواقف التى يريد فيها منتج اللغة أن يقوم المتلقى بعمل معين ، أو أن يعدل عن تصرف خاص ومحدد ، أو أن يأذن له بفعل أو قول ، أو أن يهدده ، وهكذا ..

ب – نقل المشاعر والعواطف ، ويكون هذا فى المواقف التى يحاول فيها منتج اللغة أن يعبر عن مشاعر القبول أو الرفض ، والاستحسان أو الاستهجان ، والتشجيع أو التثبيط ونحو ذلك .

جـ - الإخبار ، ويكون ذلك فى المواقف التى يريد فيها منتج اللغة تقرير معلومات عن ظاهرة أو حادث أو ذات ، أو طلب معلومات ، أو استقصاء وضع ما ، أو تبرير موقف أو حدث ، ونحو ذلك .

د - أداء شعائر اجتماعية أو ثقافية ، ويكون ذلك فى المواقف التى تستهدف فيها الأحداث اللغوية هدفا رئيسيا هو استبقاء العلاقات الاجتماعية القائمة ، وتيسير التفاعل الاجتماعى ، وتتراوح هذه المواقف بين التحية ، والاعتذار ، والاستئذان ، والمشاركة فى المحاورات اللفظية ، والجدل العلمى والسياسى ، والأحاديث والكتابات التى تنتج لأغراض وطنية أو دينية أو ثقافية .

هـ - التخيل ، ويكون فى أعمال التواصل اللغوى التى تهدف إلى حث المشاركين فيه على تخيل بعض المواقف والانخراط فى سلوك إبداعى يؤدى فيه المنتج للغة تمثيل دور ما ، أو تصوير موقف أو شخصية بصورة جامحة غير عادية ، أو خلق مواقف درامية ، أو تلخيص الأحداث فى نظريات أو قص قصة ونحو ذلك . (Wood, 1977, 2-5)

وأداء هذه الوظائف لا يكون ناجحا إلا إذا تمكن المعلم من أداء **المهارات التى تؤلف عناصر التواصل الاجتماعى الناجح ، وهى :**

أ - معرفة ماذا يمكن أن ينتج لغويا سواء أكان التواصل شفويا أو كتابيا ، ويدخل فى ذلك اختيار الكلمات والجمل والتراكيب .

ب - معرفة كيف يقال - شفويا أو كتابيا - ويدخل فى ذلك مهارات النطق والكتابة ، واختيار أنسب الأساليب وأكثرها فاعلية فى عملية التواصل .

جـ - معرفة مكانة الفرد أو الجمهور أو الموقف الذى سوف توجه إليه الرسالة منطوقة كانت أو مكتوبة (زميل - رئيس - أخ أصغر - تابع وهكذا ...) .

د - معرفة التوقيت المناسب للتواصل (بعد نقاش حاد فى قضية جدلية ، بعد تصالح تم بين متخاصين ، بعد أن تم تقديم المنتج للغة للجمهور ، وهكذا ...) .

هـ - معرفة أين يتم التواصل اللغوى (فى مسجد ، فى قاعدة محاضرة ، فى ملعب لكرة القدم ، فى نزهة على شاطئ نهر ، وهكذا ...)

(Ramirez in Wallace, 1982, 20-21)

ثالثا : التعلم من خلال اللغة :

ومن أبرز مقومات معلم اللغة الناجح أن يكون على وعى ودراية عملية بالطرق والوسائل التى يتم فيها التعلم من خلال اللغة ، ويجب أن يستبين المسئولون عن التعليم وعن إعداد المعلم أن هذا البعد فى إعداد معلمى اللغة العربية قبل التحاقهم بالخدمة ، وفى تدريبهم وتنمية كفاءتهم فى أثناء الخدمة – يمثل مبحثا خاصا فى مجالات الإعداد المهنى لمعلم اللغة ، وأن هذا المبحث مستقل تمام الاستقلال بوصفه مجالا من مجالات المعرفة ، وميداناً للبحث ، عن متطلبات الإعداد التخصصى التى أشرت إليها فى البعد الأول ، وفى بعض عناصر البعد الثانى .

ومطالب هذا البعد فى « التنور اللغوى » لدى معلمى اللغة تتمثل فيما يلى :

(١) أن يعرف المعلمون أن اللغة عملية **Process** ومنتج **Product** فى آن واحد . وأن اللغة بوصفها عملية يمكن أن تتضمن قراءة مواد مطبوعة ، أو مناقشة القضايا فى مجموعات صغيرة . وأداء المعلم داخل الفصل حين يشرح أو يوضح أو يسأل عملية يراد منها نقل المعارف وإيضاح وجهات النظر . والتقرير الوصفى الذى يكتبه طالب عن تجربة أجراها فى مختبر الكيمياء – مثلا – عملية لها منتج يتأتى من خلال فحص المعلم له أن يقيم مدى فهم الطالب للظاهرة العلمية التى كتب عنها تقريره .

(٢) أن يكون اتجاه المعلمين نحو تعليم اللغة اتجاها تتمثل فيه وحدة اللغة ، فالحديث ، والاستماع ، والقراءة ، والكتابة فنون لغوية مترابطة فى طبيعتها ، ويجب أن تترابط فى عمليات تعليمها . وتؤكد بعض الدراسات الحديثة – نسبيا – التى أجريت فى بريطانيا على ضرورة عناية المعلمين بتنمية اللغة فى فنونها الأربعة ، وقد ورد فى تقرير **Bulloek** عدد من التوصيات ذات العلاقة باللغة وأثرها فى زيادة نضج الكفاءة فى التعلم ، والحاجة إلى وضع سياسة لغوية عامة من شأنها معاونة المعلمين على فهم العلاقة بين اللغة والفكر ، وفيما يلى نورد بعض هذه التوصيات رغبة فى الإفادة منها فى تعليم اللغة العربية ، فاللغات جميعها تشترك فى خصائص عالمية عامة ، وإنْ تكن لكل لغة خصوصياتها .

(٣) تزداد الكفاءة اللغوية نضجا باطراد من خلال تفاعل الكتابة ، والحديث ، والقراءة والخبرة . وأفضل أنواع التدريس المقصود هو التدريس الذى يؤثر فى طبيعة هذا النضج ونوعيته .

(٤) أن للغة دورا فريدا فى تنمية تعلم الإنسان : فعمليات التفكير العليا يتم تحقيقها – عادة – من خلال تفاعل السلوك اللغوى للطفل مع قدرته العقلية الأخرى ، وقواه التصورية .

(٥) أن استثارة بيئة الفصل الدراسى سوف لا تؤدى بذاتها بالضرورة إلى تنمية قدرة الأطفال على استعمال اللغة وسيلة للتعلم . ولكن للمعلم دورا حيويا يمكن أن يؤديه فى هذا الصدد ، ويجب أن يعتمد فى أداء هذا الدور على التدخل المخطط له .

(٦) تحتل الكفاءة اللغوية قمة مطالب العمل ، وذلك من خلال الاستعمال الهادف لهذه الكفاءة ، وليس من خلال العمل فى تدريبات منقطعة الصلة بالسياق (Bullock Repatr, 1975) .

وأخلص فى بعد التعلم من خلال اللغة إلى تأكيد أن المعلمين بعامة بحاجة إلى دراسة مقرر أو أكثر فى تعلم القراءة ، يتأتى لهم من خلاله معرفة أغراض القراءة فى مجالات المعرفة المختلفة Content arescs وتنمية مهارات القراءة للدراسة والتحصيل ، وتنمية مهارات القراءة الناقدة ، والقراءة للمتعة والتسلية ، ونحو ذلك .

ويحتاج معلمو اللغة أنفسهم إلى معرفة الأهداف التى تعلم من أجلها اللغة فى مراحل التعليم المختلفة ، وإلى القدرة على تطويع مضامين اللغة التى يدرسها المتخصصون فى تعليم اللغة لمطالب الحياة والمجتمع وسد حاجات المتعلمين بطريقة وظيفية تكفل تحبيب النشء فى تعلم اللغة .

وفى المراحل المتأخرة فى التعليم قبل الجامعى يحتاج معلم اللغة إلى معرفة الأهداف التى من أجلها تعلم صور أدبية جديدة نسبيا كالقصة والرواية والمسرحية . وكيف يتم تعلم كل منها بطريقة فعالة .

ومما لاشك فيه أن المعلم هو حجر الزاوية فى العملية التربوية التى تهيئ

مواطنين قادرين على تحقيق الأهداف اللازمة لعملية التنمية .

ولما كان من بين الأهداف الرئيسية للتربية تخريج طلاب قادرين على ممارسة عملية التعليم مدى الحياة فإن مهمة المدرس هى مساعدة طلابه على بلورة تلك الأهداف فى ضوء أهميتها بالنسبة للمتعلمين وللمجتمع بإرشادهم إلى الطرق والوسائل الكفيلة بتحقيقها .

ولهذا فمن الواجب أن يكون لدى هؤلاء المدرسين القدرة على مساعدة طلابهم فى جعل المفاهيم والمهارات التى يتعلمونها وثيقة الصلة بحياتهم داخل وخارج المدرسة ، ولا يمكن أن يكتفى المدرسون بتدريس المعلومات والمهارات ثم يأملوا أن ينعكس أثرها على فهم الطلاب لحياتهم [1] .

ومن هنا كان من الضرورى أن يكون مدرسو اللغة العربية على دراية كبيرة بمادتهم التعليمية والمهارات التى يدرسونها لطلابهم ، بحيث تكون لديهم القدرة على إعطاء معلومات دقيقة تساعد طلابهم على إتقان المهارات اللغوية المختلفة .

فلم يعد الأمر أن المدرس مجرد ناقل للمعلومات والمهارات ، بل يتوقع المجتمع أن يتخرج الطلاب ولديهم وعى بمسئولياتهم نحو بلدهم والعالم أجمع .

ولكن بالنظر إلى الواقع الحالى نجد أن الطالب يتخرج اليوم من الكليات والشعب المتخصصة ، وكل ما يعرفه ينحصر فى حفظ بعض المفاهيم والقواعد اللغوية دون قدرة على تطبيقها وممارستها فى مواقف الحياة اليومية ، فإذا ما طلب منه أن يتحدث نجد أنه غير قادر على مراعاة هذه القواعد التى درسها وحفظها فى حديثه ، ويتكرر هذا الأمر فى باقى مهارات اللغة العربية من كتابة وقراءة واستماع .

ومن هنا نبعت مشكلة هذا البحث فى التعرف على مدى التنور اللغوى لدى معلمى اللغة العربية ؛ حتى يمكن وضع المقترحات والتوصيات التى تساعد فى النهوض بمستوى معلمى اللغة العربية .

---

(١) روبرت ريتشى ، التخطيط للتدريس مدخل للتربية ، ترجمة محمد المفتى ، وزينب النجار ، القاهرة : المكتبة الأكاديمية ١٩٨٢ ، ص / ص ٨٧/٨٩ .

وتتحدد مشكلة البحث فى الأسئلة التالية :

١ – ما أبعاد التنور اللغوى اللازمة لمعلم اللغة العربية ؟

٢ – ما الأداة المناسبة لتحديد مستويات التنور اللغوى لدى معلمى اللغة العربية ؟

٣ – ما مستويات التنور اللغوى لدى معلمى اللغة العربية ؟

٤ – ما انعكاسات نتائج البحث على برامج إعداد معلمى اللغة العربية ؟

وستقتصر عينة البحث على طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكليات التربية بالأزهر ، وعين شمس ، وبنها ، والزقازيق ، وطنطا ، والفيوم .

وتظهر أهمية هذا البحث فى النواحى التالية :–

١ – الكشف عن مستويات التنور اللغوى لدى معلمى اللغة العربية ، مما يساعد فى وضع التوصيات والمقترحات للنهوض بمستوى معلم اللغة العربية .

٢ – يقدم إلى من يهمه الأمر والمعنيين بإعداد المعلم الأداة المناسبة لقياس مستوى التنور اللغوى لدى معلمى اللغة العربية .

أدوات البحث :

نظرا لعدم وجود مقياس للتنور اللغوى فقد قام فريق البحث بإعداد مقياس التنور اللغوى لمعلمى اللغة العربية . وقد مَرَّ إعداده بالمراحل التالية :–

الصورة الأولية للمقياس

عند وضع الصورة الأولية للمقياس قام فريق البحث بتحديد الغرض من المقياس وإعداد الخطوط العريضة له ، ثم تصميمه وتحديد صدقه وثباته حتى وصل إلى الصورة النهائية ، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالى :–

١ - تحديد الغرض من المقياس والخطوط العريضة له

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى التنور اللغوى لدى معلمى اللغة العربية ، ولتحقيق هذا الهدف عقد فريق البحث عدة لقاءات لتحديد الجوانب اللغوية التى

يتكون منها المقياس ، وقد تمثلت هذه الجوانب فى الأبعاد التالية :–

أ – الاستخدامات اللغوية .

ب – التراكيب اللغوية .

جـ – الإمـلاء .

د – البلاغة والنقد .

هـ – الأدب وتاريخه .

وقد تم تحديد هذه الجوانب فى ضوء طبيعة اللغة العربية وخصائصها وأهداف تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام ، والحاجات اللغوية المعاصرة .

٢ – تصميم المقياس

اختيرت مفردات المقياس بحيث شملت الجوانب الخمسة السابقة ، بحيث روعى فيها أن تكون متنوعة ، وشاملة ، وممثلة لطبيعة اللغة واستخداماتها ، ومناسبة لمستوى المعلم العادى من حيث السهولة والصعوبة ، وقد بلغ عدد المفردات فى الصورة الأولية للمقياس ١٧٨ سؤالا موزعة على جوانب اللغة المختلفة بأعداد متساوية (٣٥ مفردة تقريبا لكل جانب) من نوع الصواب والخطأ .

٣ – صدق المقياس

تم عرض الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية (تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية) للوقوف على مدى مناسبة المقياس لقياس التنور اللغوى لدى معلمى اللغة العربية ، وقد أسفر التحكيم عن بعض التعديلات التى تمثلت فى حذف بعض المفردات لعدم مناسبتها فى قياس التنوراللغوى لدى أفراد العينة .

وبالإضافة إلى ذلك تم حساب الصدق الذاتى للمقياس عن طريق إيجاد الجذر التربيعى لمعامل ثباته ، وقد بلغ ٠,٩٤ وهو معامل مرتفع يدل على صلاحية المقياس لقياس ما وضع له .

٤ - ثبات المقياس

لتحديد درجة ثبات المقياس ، تم حساب معامل الارتباط بين نصفى الاختبار باستخدام المعادلة العامة لحساب الارتباط بين الدرجات الخام ، ثم إيجاد معامل الثبات باستخدام قانون سبيرمان - براون . وقد وجد أن معامل الارتباط بين نصفى الاختبار هو ٠,٨٠ ، وبتطبيق معادلة اسبيرمان - براون وجد أن معامل ثبات الاختبار قد بلغ ٠,٨٩ وهو معامل مرتفع يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

الصورة النهائية للمقياس

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته أصبح فى صورته النهائية يتكون من ١٥١ سؤالا موزعة على الجوانب اللغوية المختلفة .

عينة البحث

اختيرت عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة شبعة اللغة العربية بكليات التربية بواقع ٥٢٠ طالب وطالبة موزعة على النحو التالى :
كلية التربية بجامعة عين شمس (٧٠) طالباً ، وتربية الأزهر (١٣٠) طالبا ، وتربية بنها (٧٠) طالبا ، وتربية الزقازيق (٩٠) طالبا ، وتربية طنطا (٨٠) طالبا ، وكذلك تربية الفيوم .

تطبيق المقياس

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة البحث بواسطة فريق البحث فى نهاية العام الدراسى ٨٩ / ١٩٩٠ خلال شهرى مارس وأبريل ، وبعد رصد الدرجات الخام وتفريغها فى جداول إحصائية أعدت خصيصا لذلك تضمنت هذه الجداول أعمدة رأسية تعبر عن مسلسل بأرقام الطلاب ، وأعمدة أفقية توضح مسلسل أرقام الأسئلة من رقم ١ - حتى رقم ١٥١ ، وتم رصد الإجابات الصحيحة أمام كل طالب ،

ثم جمعت درجة كل طالب فى الاختبار الكلى ؛ تمهيدا لمعالجتها إحصائيا .

المعالجة الإحصائية للبيانات

استخدم فريق البحث الأساليب الإحصائية التالية فى معالجة البيانات :

(١) المتوسط الحسابى

تم حساب المتوسط الحسابى لدرجات أفراد العينة للوقوف على مستوى التنور اللغوى للعينة ككل .

(٢) النسبة المئوية

تم تحديد الدرجات التى تمثل النسب المئوية من الدرجة الكلية للاختبار ، وهى كما يلى :

٩٠٪ فأكثر
أقل من ٩٠٪ حتى ٧٥٪
أقل من ٧٥٪ حتى ٦٥٪
أقل من ٦٥٪ حتى ٥٠٪
أقل من ٥٠٪

وقد حددت الدرجات لهذه النسب لمعرفة النسب المئوية لعدد المعلمين فى كل فئة من الفئات المذكورة .

نتائج البحث وتفسيرها

أولا : المتوسط الحسابى لدرجات أفراد العينة

بإيجاد المتوسط الحسابى لدرجات أفراد العينة وجد أنه ٧٨,٨ ويعادل هذا المتوسط نسبة ٥٢,٢٪ من الدرجة الكلية للاختبار ، وهى نسبة متدنية إلى حد كبير ، وتشير إلى وجود ضعف عام لدى أفراد العينة فى التنور اللغوى .

وقد يرجع ذلك إلى تركيز المناهج وطرق التدريس ونظم الامتحانات على حفظ المعلومات اللغويةواستظهارها وإهمال التدريبات اللغوية ، والتطبيقات العملية ، والتقويم المستمر لاستخدامات الطلاب اللغوية ، والتساهل فى مؤاخذة الطلاب على أخطائهم الإملائية والنحوية فينتقلون من صف آخر دون أن يتحسن مستواهم اللغوى ، على الرغم مما يدرسونه من معلومات لغوية نظرية ، بالإضافة إلى الطلاب الذين يلتحقون بشعب التخصص بكليات التربية .

ثانيا : مستويات التنور اللغوى لدى معلمى اللغة العربية

تم حساب النسب المئوية لدرجات أفراد العينة ، ورصدت فى فئات أربع على النحو التالى : النسبة الكبيرة من مجموع أفراد العينة قد تركزت فى المستوى الرابع (أقل من ٦٥٪ حتى ٥٠٪) حيث بلغ أعداد الطلاب فى هذا المستوى ٢٣٠ طالبا بنسبة ٤٤,٢٪ ويليه المستوى الخامس ، وهو (أقل من ٥٠٪) حيث بلغ عدد الطلاب فيه ٢٢٠ طالبا بنسبة ٤٢,٣٪ ، ثم المستوى الثالث ، حيث بلغ عدد الطلاب فيه ٥٠ طالبا ، بنسبة ٩,٦٪ ، ثم المستوى الثانى وهو (أقل من ٩٠٪ حتى ٧٥٪) حيث بلغ عدد الطلاب فيه ٢٠ طالبا ، بنسبة ٣,٨٪ ، ولم يصل أحد من أفراد العينة البالغ عددها ٥٢٠ طالبا إلى المستوى الأول وهو (أكثر من ٩٠٪) .

وهذه نتيجة تدل على عدم وجود تنور لغوى لدى معلمى اللغة العربية بمصر ، وهو ما أكدته النسب المئوية للمتوسط الحسابى التى سبق عرضها .

التوصيـــات

فى ضوء النتائج التى تم التواصل إليها يمكن عرض مجموعة من التوصيات تأخذ بهذه النتائج إلى حيز التطبيق العملى داخل كليات إعداد معلمى اللغة العربية وداخل المؤسسات المعنية بتدريب معلم اللغة العربية .

١ – إعادة النظر فى البرامج الحالية لإعداد معلم اللغة العربية فى الكليات المعنية بإعداده فى ضوء فكرة تمهيدية بحيث يقدم للطالب فى هذه الكليات المواد

اللغوية (المواد الأكاديمية) بحيث يدرس الطالب القواعد النحوية والصرفية ، والإملائية ، وقواعد الخط العربى بما يحقق له التمكن من مهاراتها ؛ حتى يستطيع أن يكسبها للطلاب عند قيامه بالتدريس ؛ إذ أنه من الأمور الغريبة أن هذه الكليات لا تقدم للطالب مواد دراسية تتصل بالنحو الوظيفى أو قواعد الإملاء ، أو قواعد الخط العربى ، على حين أنه يتخرج فى هذه الكليات ، وتسند إليه عملية القيام بتدريس هذه المواد .

٢ – تمكين خريجى هذه الكليات من القدرات والمهارات اللغوية اللازمة لطلاب مراحل التعليم المختلفة مثل : مهارات التعبير الكتابى والشفوى الوظيفية والإبداعية ، وكذلك مهارات القراءة الجهرية ، والصامتة ، والقراءة للدراسة ، والقراءة الخاطفة أو الكشطية ، والقراءة الناقدة ، والقراءة للاستمتاع ، كذلك ما يتصل بالبلاغة الحديثة من المهارات الأسلوبية ، والاتجاهات النقدية والأعمال الأدبية على اختلاف مجالاتها .

٣ – تمكين الطلاب حين إعدادهم أكاديميا من الممارسات اللغوية عبر قاعات البحث والتدريبات اللغوية والأدبية ، بحيث يستطيع الطالب أن يحول فكره اللغوى والأدبى إلى ممارسات لغوية وأدبية تربط النظرية بالتطبيق ، وبحيث يتسع الوقت الممنوح لهذه التدريبات ؛ ليتناسب مع حجم الوقت الممنوح للمحاضرات اللغوية والأدبية .

٤ – اعتبارالمكتبة اللغوية والأدبية مصدرا ثريا لإعداد معلمى اللغة العربية ، بحيث تخصص بعض الوقت داخل جدول الإعداد الأكاديمى ؛ حتى يتمكن الطلاب داخل هذه الكليات من التعامل الناجح مع الكليات والمكتبة الأدبية واللغوية ، بحيث يستطيع أن يعطى بانوراما عن الأعمال الأدبية الكبرى ، وكتب التراث ، والأعمال الإبداعية والنقدية المتوافرة على خريطة الأدب العربى ، والجانب اللغوى حديثه وقديمه ، وفى هذا الصدد نوصى بتخصيص بعض المحاضرات العملية داخل المكتبات الجامعية ؛ لتأكيد التفاعل الناجح بين الطالب والكتاب والمكتبة .

٥ – تخصيص بعض الوقت داخل الجدول الدراسى بكليات إعداد ملعمى اللغة العربية ؛ لتدريبهم على ممارسة المناشط اللغوية والأدبية التى تثرى الحياة اللغوية لديهم وتساعدهم على ممارسة أنشطة مثل : الخطابة ، وإنشاء الشعر ، وتلاوة القرآن الكريم مراعيا المصطلحات المناسبة لها ، وقراءة الخطب التراثية ، وممارسة التحادث بالعربية الفصيحة الميسرة فى المواقف الوظيفية المختلفة ، وكتابة المقالات والكلمات الافتتاحية والختامية فى المناسبات المختلفة .

٦ – الارتقاء بهيئة الإشراف على الطلاب أثناء التربية العملية ، بحيث تعتبر العربية الفصيحة لغة التفاعل داخل المدرسة ، وبحيث يتمكن الطلاب من اكتساب الأنماط اللغوية الصحيحة من هؤلاء المدربين ؛ لأن اللغة اكتساب ومعايشة ، كما يفضل أن تزداد المساحة الزمنية اللازمة للتربية العملية ، بحيث لا تقتصر على يوم دراسى واحد فى الأسبوع ، بل يجب أن يتضاعف هذا الوقت ؛ حتى يعيش الطلاب وقتاً أرحب وأثرى فى فترة التربية العملية التى تعد تطبيقا شاملا متكاملا لكل ما يقدم للطالب عبر سنى الدراسة المختلفة .

٧ – تثقيف معلمى اللغة العربية تثقيفا دينيا إسلاميا ، يتيح لهم فرصة التمكن من جوانب التشريع الإسلامى والتاريخ الإسلامى والحضارة الإسلامية والفلسفة الإسلامية ، بما يحقق لهؤلاء المعلمين الارتقاء اللغوى والأدبى والبلاغى ؛ حيث إن هذه المواد الثقافية الإسلامية تعد إطارا أساسيا وضروريا للتمكن من الثقافة اللغوية والأدبية ؛ فالعلوم الإسلامية غاية العلوم العربية ، وهى بهذا الاعتبار وسائل للتمكن من القرآن الكريم فهماً وتذوقاً وتدبراً .

* * *

الفصل الثانى عشر

السلوك التدريسى
لدى معلمى اللغة العربية (*)

تهدف الإدارة العامة للبحوث التى أنشئت بوزارة التربية والتعليم المصرية فى سنة ١٩٩٠ إلى المساهمة فى رفع المستوى الكيفى للتعليم وتطويره ، وذلك عن طريق تطوير أداء المعلم ، وزيادة فاعلية الإدارة التعليمية ، وتوفير بدائل جديدة لتمويل التعليم ، والمساهمة فى تأكيد ونشر البحوث التربوية ، وتزويد مراكز البحوث بالمعلومات التربوية ، والمساهمة فى تدريب القيادات التعليمية فيما يختص بالبحث التربوى .

وقد كُلِّف الباحث من قبل الإدارة العامة للبحوث فى أواخر ١٩٩٠ المشاركة فى إعداد بحوث تمهيدية ، وإجراء مسح شامل ممثل للمناطق التعليمية فى مصر فى عشر مديريات هى : الإسكندرية ، والدقهلية ، والغربية ، والشرقية ، والإسماعيلية ، والقليوبية ، والقاهرة ، والفيوم ، وبنى سويف ، وأسوان .

وقد وصلت عينة الدراسة إلى ثمانية عشر ألف تلميذ وتلميذة فى الصفين الخامس والثامن من التعليم الأساسى ، وقد اشتقت من ستمائة مدرسة ، نصفها من التعليم الابتدائى ، والنصف الثانى من التعلم الإعدادى ، وستمائة مدير مدرسة ، وألفين ومائة مدرس ، ومائة وأربعين موجها بالمدارس السابقة .

والهدف الرئيسى من الدراسة هو رفع الكفاية الداخلية للمدرسة المصرية عن طريق معرفة أحد عناصر هذه الكفاية ، وهو ممارسة المدرس للتدريس المرتبطة بمستوى تحصيل التلاميذ ، وخاصة الممارسات المرتفعة من التحصيل والتى تسمى الممارسات التعليمية الفعالة ، ومقارنة مستويات تدريب المعلمين وربطها بعملية تحصيل التلاميذ .

(*) وزارة التربية والتعليم بمصر : الإدارة المركزية للتخطيط التربوى والمعلومات ١٩٩٢ .

وقام الباحث بإعداد استبيانات وأدلة مقابلة للمعلمين لمعرفة الممارسات التدريسية التى يمارسها المدرس فعلا داخل الفصل فى اللغة العربية ، والعلوم ، والرياضيات ، واللغة الإنجليزية .

ولمعرفة واقع تدريب معلمى المواد الدراسية السابقة ، والإفادة من معرفة هذه الممارسات الناجحة فى رسم وتخطيط إعداد المعلم .

أما استبيان التلاميذ فقد روعى فيه أن يزودنا بالخلفية الأسرية والمعيشية للتلميذ وارتباطها بتحصيله ، والمواد الدراسية التى تمثل صعوبة فى التحصيل ، ومدى الارتباط بين أداءات المعلم وتحصيل التلاميذ .

وقد قامت الإدارة العامة للبحوث بتطبيق أدوات البحث بعد إعدادها من قِبَل الباحث وزملائه ، كما تم إعداد البيانات الكمية بالحاسب الآلى ، وقام الباحث بتحليلها وتفسيرها ومناقشتها فى مجال تعليم اللغة العربية بالنسبة للمعلمين والمتعلمين بالصفين الخامس والثامن بالتعليم الأساسى .

عرض نتائج الدراسة :

أولا : المعلمون المؤهلون تربويا بالصف الخامس :

تشير النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين تربويا ممن يدرسون اللغة العربية بالصف الخامس إلى أنها نسبة مرتفعة تصل إلى ٨٢٪ ، الأمر الذى يوضح أن نسبة عالية من معلمى الصف الخامس ممن يدرسون اللغة العربية مؤهلون تربويا للعمل بالتدريس .

وتفسير هذه النتيجة توضحه قواعد تعيين هؤلاء المعلمين . فالمعلمون المعينون فى التعليم الابتدائى من خريجى معاهد المعلمين ومعاهد المعلمات ، وهى معاهد ألغاها الدكتور أحمد فتحى سرور وزير التربية والتعليم فى عام ١٩٨٨ حيث أصبح معلم المرحلة الابتدائية يعد فى المستوى الجامعى بكليات التربية بشعب خاصة تعرف بشعب التعليم الأساسى .

كما أن نسبة ليست قليلة من هؤلاء المعلمين الذين يعملون فى تعليم اللغة العربية بالصف الخامس من بين المتخرجين ببرنامج التأهيل التربوى للمعلمين الذى

يصل بهم إلى المستوى الجامعى .

ولعل نسبة ١٨٪ من المعلمين غير المؤهلين تربويا هم من قدامى المعلمين الذين لديهم مؤهلات متوسطة أخرى غير دبلوم المعلمين أو دبلوم المعلمات . وهذه الفئة من المعلمين فى سبيلها إلى الزوال ببلوغ السن القانونية وهى ستون عاما .

ثانيا : الجنس كمتغير بين معلمى ومعلمات اللغة العربية بالصف الخامس :

أعداد المعلمين والمعلمات ممن يقومون بتدريس اللغة العربية بالصف الخامس فى بعض المديريات التعليمية بمصر – وصلت فى عينة الدراسة الحالية إلى ثلاثمائة مدرس .

ويتضح من نتائج الرصد والتحليل ما يلى :

١ – أن عدد المعلمات نصف عدد المعلمين أو دون ذلك فى مديريات القليوبية والشرقية والفيوم وبنى سويف وأسوان ، وكذلك الغربية على وجه التقريب .

٢ – أن عدد المعلمات متقارب مع عدد المعلمين فى مديريات القاهرة والدقهلية ، والإسماعلية والإسكندرية .

وتفسير هذه الزيادة الواضحة فى عدد المعلمين عن عدد المعلمات فى ٦٠٪ من المديريات التعليمية يمكن أن يرجع إلى أن الصف الخامس ليس من الصفوف الدراسية الأولى التى تحتاج إلى معلمات ، كما أن الصف الخامس لا يميز بين المعلمين والمعلمات فى ٤٠٪ من عدد المديريات .

وعلى ضوء ذلك يمكن القول إن تخصيص الصفوف الأولى من التعليم الابتدائى لعمل المعلمات أتاح الفرصة لتفوق المعلمين فى العدد فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية . كما أن توزيع المعلمين والمعلمات عبر المديريات التعليمية لتدريس اللغة العربية بالصف الخامس لا يأخذ فى الاعتبار عامل الجنس .

ثالثا : سنوات الخبرة لدى معلمى اللغة العربية بالصف الخامس :

أعداد معلمى اللغة العربية ومعلماتها ومتوسط سنوات الخبرة لدى من

يدرسون بالصف الخامس فى كل مديرية تعليمية يمكن عرض نتائجها وتحليلها كما يلى :

١ – أن أعلى متوسط لسنوات الخبرة لدى معلمى الصف الخامس وصل إلى ٢٥,١٤ سنة فى بنى سويف ، كما أن أقل متوسط لسنوات الخبرة وصل إلى ٦,٧٣ سنة فى أسوان .

٢ – أن بعض المدن حظيت بمتوسطات مرتفعة لسنوات الخبرة مثل : بنى سويف ٢٥,١٤ سنة ، والقاهرة ٢١,٦ سنة ، والإسكندرية ٢١,٨ سنة ، على حين انخفضت متوسطات سنوات الخبرة فى أسوان ٧,٧٨ سنوات ، والإسماعيلية ١٢,٢٦ سنة ، والفيوم ١٤,١٤ سنة .

وهذه النتائج تشير إلى أن متوسطات سنوات الخبرة لدى معلمى اللغة العربية بالصف الخامس مرتفعة فى مجملها ، حيث وصل أقل متوسط إلى ٦,٧٣ سنوات . كما أنها تشير إلى أن متوسطات سنوات الخبرة اختلفت باختلاف المديريات التعليمية وبالمدن أيضا بطريقة غير مميزة بين الوجهين البحرى والقبلى أو بين المدن بعضها والبعض الآخر .

وما سبق يشير إلى أن معلمى اللغة العربية بالصف الخامس معظمهم يبقى فى المرحلة الابتدائية دون أن يرقى إلى المرحلة الإعدادية ؛ لأن مؤهلاتهم لا تساعدهم على ذلك ، أو لأنهم ارتبطوا بأعمال أخرى غير التدريس فى أماكن عملهم ، ولذلك مكثوا فيها لفترات غير قصيرة .

رابعا : أداء المعلم داخل الفصل فى الصف الخامس من وجهة نظره :

أنماط سلوك معلمى اللغة العربية داخل الفصل الدراسى بالصف الخامس ومتوسطات الأداء بالنسبة لكل نمط من هذه الأنماط يمكن عرضها محللة كما يلى :

١ – أن هناك سلوكا تدريسيا شائعا بدرجة كبيرة بين معلمى اللغة العربية بالصف الخامس ، وهو السلوك الذى نال متوسطات تصل إلى ٧٠٪ فأكثر ، وهو على الترتيب : الاهتمام بالتلاميذ الضعاف ٩٨,٦ ، ومتابعة الواجبات المنزلية ٩٧,٤ ،

ومطالبة التلاميذ بقراءات خارجية ٩٦,٣ ، ومطالبة التلاميذ بزيارة المكتبة ٩٥,٩ ، وتشجيع التلاميذ على سؤاله ٩٢,٧ ، واستخدام الوسائل فى التدريس ٩٢,٣ ، والاهتمام بالمتفوقين من التلاميذ ٨٨,٩ ، وربط الدروس بالحياة ٨٨,١ ، وتعيين الدروس للتلاميذ ٨٧,١ ، وتوجيه أسئلة للتلاميذ ٧٤,١ .

٢ — أن هناك سلوكا تدريسيا يستخدم بدرجة متوسطة فى تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس ، ويصل إلى أقل من ٧٠٪ وحتى ٥٠٪ وهو : ربط الدروس بالأحداث ٥٥,٦ ولا ينقد التلاميذ ٥١,٤٪ .

٣ — أن هناك سلوكا تدريسيا يستخدم بدرجة قليلة فى تدريس اللغة العربية ويصل لأقل من ٥٠٪ يعاقب التلاميذ بأساليب متنوعة ٤٣,٨٪ ويعطى أمثلة من واقع الحياة ٣٨,٧٪ كما ذكر المعلمون أن الموجهين يزورونهم بمتوسط ٣,٦ مرات سنويا .

ويمكن تفسير هذه النتائج على اعتبار أن السلوك التدريسى الشائع يدل على تمكن معلمى اللغة العربية بالصف الخامس من مفاهيم تدريسية فعالة تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية ، وتحرص على أن تجعله نشطا وإيجابيا ومشاركا فى درس اللغة العربية ، وأن تميز فى عملية التدريس حيث تهتم بالتلاميذ الضعاف والمتفوقين ، وأن تربط الدرس اللغوى بالمكتبة والقراءات الخارجية ، وبالحياة ، وبدروس سابقة .

ولعل ذلك يرجع إلى برامج التأهيل التربوى الجامعى ، ومتابعة موجهى اللغة العربية لهؤلاء المعلمين وتزويدهم بأبعاد مفيدة فى السلوك التدريسى الفعال ، أو لعلها ترجع إلى قراءات مهنية يقوم بها المعلمون أو برامج تدريبية إشرافية تعرضوا لها أثناء الخدمة .

أما السلوك التدريسى الذى يمارس من قِبَلِ بعض المعلمين ولا يمارسه معلمون آخرون والذى نال متوسطا وصل إلى أقل من ٦٠٪ فيدل على عدم تمكن المعلمين من مفاهيم تدريسية جيدة مثل ربط الدرس بالأحداث الجارية ، وإعطاء أمثلة من الحياة ، وعدم نقد التلاميذ ، كما أن هناك معلمين يعاقبون التلاميذ بشدة .

ولعل هذه الأمور لا يهتم بها الموجهون التربويون أو القيادات التعليمية بالمدرسة الابتدائية ، وبالتالى أهملها المعلمون ولم يلتفتوا إليها فى دروسهم ؛ لأن المعلمين لم يتدربوا على تلك الأمور التربوية أثناء إعدادهم الإكاديمى أو فى أثناء الخدمة .

خامسا : بعض الأداءات المدرسية بالصف الخامس من وجهة نظر المعلمين :

أنماط الأداءات المدرسية المرتبطة بالمشاركة فى صنع القرارات المدرسية ، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة عند ممارسة التدريس ، واستخدام الامتحانات التحريرية القصيرة يمكن عرضها كما يلى :

١ – أن مشاركة المعلمين فى صنع القرارات المدرسية تصل لدى ٧٠٪ من المعلمين إلى ثلاث مرات سنويا ، كما أن المشاركة مرة أو مرتين فى صنع القرار يرى ٢٥٪ من المعلمين تقريبا أنها تحدث سنويا ، على حين يرى ٥,٥٪ من المعلمين أن مشاركتهم فى صنع قرارات مدرسية أمر ممتنع .

٢ – أن تقسيم المعلمين للتلاميذ داخل الفصل إلى مجموعات صغيرة متجانسة لا يحدث إلا مرة واحدة أسبوعيا لدى ٣٢,١٪ من المعلمين ، على حين يقسمهم ٢٦,٢٪ من المعلمين مرتين أسبوعيا ، وتنخفض هذه النسبة إلى ٥,٢٪ من المعلمين ممن يقسمون تلاميذهم إلى مجموعات صغيرة يوميا ، ويذكر المعلمون أن حوالى ثلث مجموعة المعلمين ٣٦,٥٪ لا يقسمون التلاميذ إلى مجموعات صغيرة .

٣ – أن المعلمين يتفاوتون فى استخدام الامتحانات القصيرة فى دروس اللغة العربية بالصف الخامس ، فهناك ٣٤,٩٪ يستخدمونها مرات قليلة شهريا ، على حين تنخفض هذه النسبة إلى ١٤٪ لمن يستخدمونها مرة واحدة أسبوعيا و١٠,٢٪ لمن يستخدمونها من مرتين إلى أربع مرات أسبوعيا .

أما حوالى ما يقرب من نصف عينة المعلمين فهم لا يستخدمون الامتحانات التحريرية القصيرة فى دروس اللغة العربية .

وتفسير هذه النتائج يوضح أن ٩٤,٥٪ من المعلمين يشاركون فى اتخاذ

القرارات المدرسية مثل إعداد قوائم الفصول والجدول المدرسي ، وتنظيم الامتحانات ، وتوزيع الحصص ، وغياب التلاميذ ، والإشراف على الأنشطة ، والحكم الذاتى للفصول ، وإعداد الشهادات ، ومجالس الآباء والمعلمين وغير ذلك . ولعل من أسباب المشاركة رغبة المعلمين فى الحصول على تقديرات سرية ممتازة بإطاعة تكليفات الإدارة المدرسية (ناظر المدرسة والوكلاء) وكذلك عدم تعرضهم للنقل إلى مدارس أخرى أو مناطق نائية .

أما غير المشاركين من المعلمين ونسبتهم ٥,٥٪ فلعل السبب فى ذلك عدم خبرتهم بالأعمال الإدارية أو المشاركة فى صنع القرارات المدرسية ، أو لمرضهم ، أو لأنهم ممن لا يخضعون لإدارة المدرسة ، أو ممن يكتفون بالقيام بالتدريس فقط باعتبار المفهوم الضيق لأدوار المعلم .

أما من حيث تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ، فهناك ٣٦,٥٪ من المعلمين لا يقسمون التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ، ويتعاملون معهم معاملة جمعية أى أن ثلث عدد المعلمين تقريبا لا يستخدمون التنظيم الحديث فى التدريس ؛ لعدم معرفتهم بجدواه أو أساليب التقسيم ، أو لازدحام الفصول الدراسية وعدم وجود مقاعد كافية أو مساحات كافية لهذا التنظيم ، أو خوفا من الفوضى وعدم القدرة على تحقيق الضبط والنظام فى الفصل ، أو لأن الإدارة المدرسية ترفض ذلك التنظيم .

وهناك ٦٣,٥٪ من معلمى اللغة العربية بالصف الخامس يقسمون التلاميذ إلى مجموعات صغيرة مرة أو مرتين أسبوعيا أو يوميا ، وإذا سلمنا بصحة هذه النتائج يصبح تفسيرها مرتبطا بأن هؤلاء المعلمين يستخدمون أسلوب المناقشة فى مجموعات صغيرة لتنمية التحصيل اللغوى أو التفوق الأدبى ، كما أنهم يجعلون هذه المجموعات متجانسة ، ويميزون فى التدريس بحيث يخصص لكل مجموعة من العاديين أو الضعاف أو المتفوقين تدريبات خاصة وأسئلة مناسبة لكل مستوى من هذه المستويات .

ولعل ذلك راجع إلى تدريب تلقاه هؤلاء المعلمون من الموجهين الفنيين ، أو جاء نتيجة للالتحاق ببرنامج التأهيل التربوى أو نتيجة لنشرات تصدر عن التوجيه الفنى .

وأما مسألة استخدام معلمى اللغة العربية للامتحانات التحريرية القصيرة فإن

النتائج تشير إلى أن حوالى ما يزيد عن ثلث العينة ٤١٪ لا يستخدمون هذا النمط من الأداءات التدريسية .

وهذا أمر منطقى ؛ لأن الممارسات اليومية لتدريس اللغة العربية بالصف الخامس تشير إلى عدم فهم المعلمين أو استخدامهم لهذا النمط من الأداء التدريسى . ذلك أن المعلمين يكتفون بالتطبيقات التحريرية والشفوية والأعمال التحريرية التى يُكَلَّفُونَها شهريا ، والتى يتابعها الموجهون والنظار فى التعبير والإملاء والخط والتطبيق على القواعد والقراءة والمحفوظات الشعرية والنثرية .

كما أنهم لم يتدربوا على هذا النمط الأدائى أثناء إعدادهم ، وكذلك لم يتدربوا عليه أثناء الخدمة .

أما المعلمون الباقون وهم ثلثا العينة ٥٩٪ من المعلمين فهم يستخدمونها مرات قليلة أسبوعيا أو شهريا ، وأعتقد أن هذه النتيجة تفيد أن هؤلاء المعلمين يستخدمون هذا النمط الأدائى من الامتحانات فى الأسئلة التى يقدمونها مشافهة لبعض التلاميذ فى المحفوظات أو القراءة أو التعبير الشفوى لقياس قدراتهم اللغوية كل شهر ، أو فى التطبيق التحريرى الذى هم مكلفون إعدادَهُ مرة أسبوعيا ، أى أن هذا الأمر يحتاج إلى متابعة ميدانية للتأكد من صحته .

سادسا : أداء معلم اللغة العربية بالصف الخامس من وجهة نظر التلميذ :

بعض أداءات معلمى اللغة العربية داخل الفصل بالصف الخامس من وجهة نظر التلاميذ ، ومتوسط الأداءات بالنسبة لكل نمط من أنماط الأداء يمكن عرضها كما يلى :

١ – **أن هناك بعض أنماط الأداء التدريسى الشائعة بدرجة كبيرة والتى تصل إلى ٧٠٪ فأكثر لدى معلمى اللغة العربية بالصف الخامس هى على الترتيب : تحديد الواجبات المنزلية ٨٧,٢٢٪ ، وسؤال التلاميذ أسئلة شفوية ٧٩,٠٧٪ ، والإجابة عن أسئلة التلاميذ ٧٨,٨٧٪ ، واستخدام الكتاب المدرسى فى الفصل ٧٨,٤٢٪ ، واستخدام أمثلة للتوضيح ٧٧,٨٪ ،**

واستخدام التدريبات الشفوية ٧٤,٤٩٪ ، وربط الدرس ببيئة المتعلم ٧٠,٢٤٪ .

٢ - أن هناك بعض أنماط الأداء التدريسى متوسطة الشيوع والتى تصل إلى أقل من ٧٠٪ وحتى ٥٠٪ وهى : ربط الدرس بدروس سابقة ٦٧,٥٨٪ ، وإعطاء التلاميذ الضعاف مساعدة إضافية ٦٧,٤٢٪ ، والسماح بالمناقشة فى الفصل ٦٦,٦٢٪ ، وإعطاء تفسير واضح ٦٥,٩٩٪ ، واستخدام العقاب ٦٥,٧٤٪ .

٣ - أن هناك بعض أنماط الأداء التدريسى قليل الاستخدام تصل نسبته إلى أقل من ٥٠٪ وهو : إعطاء المتفوقين أعمالا للتحدى ٤٢٪ ، وإعطاء امتحانات تحريرية موجزة ٤٠,٢٪ ، والقيام بالتجارب ٢٧,٤٢٪

وتفسير هذه النتائج يشير إلى أن هناك مجموعة من الأداءات يستخدمها المعلمون بكثرة فى الفصل الدراسى ، وكلها يشير إلى الاهتمام بالمتعلم باعتباره محورا للعملية التعليمية ، وهى فى مجملها توفر بيئة تعليمية تجعل المتعلم نشطا وإيجابيا مشاركا فى عملية التعليم ، وربط المتعلم بالبيئة التى يعيش فيها ، وربط الدروس بعضها بالبعض الآخر .

وهذه المجموعات من الأداء تشير إلى أن هؤلاء المعلمين لديهم فهم واضح للتدريس بمفهومه الحديث الذى يركز على المتعلم أكثر من تركيزه على المادة الدراسية ، والذى يعنى بالتعلم الذاتى والتعلم بالمشاركة بين المتعلمين بعضهم والبعض الآخر ، وبين المتعلم والمعلم .

كما أن الأداء الذى يشيع بدرجة متوسطة لدى المعلمين يؤكد ما سبق قوله ، ويشير إلى أن بعض المعلمين يميزون فى التدريس ، فسلوكهم تجاه التلاميذ المتوسطين غير سلوكهم مع التلاميذ الضعاف والاهتمام بالمناقشة الاستنتاجية فى مقابل أساليب الإلقاء والمحاضرة ، غير أن العقاب اللفظى والبدنى يستخدمه بعض المعلمين .

أما الندرة من المعلمين فإنهم يهتمون بالطلاب الفائقين ، فيقدمون لهم أعمالا للتحدى العقلى تناسب قدراتهم ، ويقدمون الامتحانات التحريرية الموجزة باعتبارها

نمطا حديثا من أنماط التقويم وتثبيت المهارات اللغوية . غير أن مسألة استخدام ٢٧,٤٢٪ من المعلمين للتجارب فأعتقد أن هذا الأمر لا علاقة له بدروس اللغة العربية ، أى أن التلاميذ الذين ذكروا ذلك لا تتصف آراؤهم بالدقة .

إن الأداءات التى يستخدمها معلمو اللغة العربية فى الصف الخامس والتى ذكرها التلاميذ تشير إلى أن هؤلاء المعلمين يمتلكون مفاهيم تدريسية حديثة ، ولديهم القدرة على ممارستها وتطبيقها مع تلاميذهم . ولعل ذلك راجع إلى إعدادهم المهنى من خلال المحاضرات والمناقشات والتربية العملية التى يمارسونها فى المدارس . أو هو نتيجة كذلك للخبرة التى يقدمها الموجهون لهؤلاء المعلمين وللمتابعة الميدانية التى تقوم بها القيادات التعليمية من نظار ووكلاء ورؤساء أقسام بمدارس التعليم الأساسى ، ولعل بعضا من هؤلاء المعلمين التحقوا ببرنامج التأهيل التربوى بكليات التربية المختلفة .

أما اختلاف الأوزان النسبية والترتيب فى استخدام هذه الأداءات من ناحية مستوى الشيوع لدى المعلمين فلعله يرجع إلى اهتمام الموجهين والقيادات التعليمية بناحية أو أكثر وعدم الالتفات إلى جميع هذه الأداءات ، وبالتالى انعكس ذلك على المعلمين ، فجاء سلوكهم التدريسى يتفق مع اهتمامات القيادات التعليمية والموجهين ؛ رغبة فى الحصول على تقديرات مرضية فى نهاية العام الدراسى .

سابعا : المعلمون المؤهلون تربويا بالصف الثامن :

وصلت نسبة المعلمين المؤهلين تربويا ممن يدرسون اللغة العربية بالصف الثامن إلى ٥٠,٢٪ ، أى أن نصف العاملين فى تدريس اللغة العربية فى نهاية التعليم الأساسى مؤهلون تربويا ، على حين أن النصف الآخر من حملة المؤهلات التربوية .

وتفسير هذه النتيجة يتم فى ضوء نوعيات معلمى اللغة العربية والكليات التى يتخرجون فيها ، فمعلمو اللغة العربية المؤهلون تربويا من خريجى كليات التربية وكليات البنات (الشعب التربوية) ، أو من الحاصلين على دبلوم من كليات التربية أو البنات بعد حصولهم على درجة الليسانس فى اللغة العربية من كليات غير تربوية .

أى أن هذه الفئة من معلمى اللغة العربية المؤهلين تربويا أعدوا بطريقة تكاملية فى كليات التربية ، أو بطريقة تتابعية فى كليات اللغة العربية وشعبها ثم فى كليات التربية بعد ذلك .

أما النسبة المئوية الأخرى لمعلمى اللغة العربية من العاملين فى الصف الثامن والتى تبلغ ٤٩,٨٪ فهم من خريجى كليات دار العلوم ، والآداب (شعبة اللغة العربية) وكليات اللغة العربية أو الدراسات الإسلامية بجامعة الأزهر ، وكليات البنات (الشعب غير التربوية) .

والجدير بالذكر أن هذه الفئات من المعلمين والمعلمات غير المؤهلين تربويا — والمؤهلين تربويا — يعينون فى حقل التعليم عن طريق التكليف لسد العجز بين معلمى اللغة العربية ؛ نتيجة لقلة الأعداد من معلمى اللغة العربية المتخرجين فى الكليات التربوية وغير التربوية ، ونتيجة لسد متطلبات الدول العربية من الإعارات الخارجية ، حيث يتم إعارة المعلمين من المؤهلين تربويا ، وممن أمضوا فى تعليم اللغة مدة تزيد عن خمس سنوات تقريبا ، وممن حصلوا على تقديرات ممتازة فنيا وإداريا .

ثامنا : الجنس كمتغير بين معلمى ومعلمات اللغة العربية بالصف الثامن :

ثلاثمائة معلم ومعلمة هم أعداد المعلمين والمعلمات ممن يدرسون اللغة العربية بالصف الثامن فى بعض المديريات التعليمية عينة الدراسة ، **ويمكن عرض ذلك كما يلى :**

١ — أن عدد المعلمات ينخفض عن عدد المعلمين بنسبة النصف أو أكثر فى مديريات : القاهرة ، والقليوبية ، والشرقية ، والإسماعيلية ، والفيوم ، وبنى سويف ، ثم أسوان ، والدقهلية تقريبا .

٢ — أن عدد المعلمات يقترب عن عدد المعلمين فى مديريتى الغربية ، والإسكندرية .

وتفسير الزيادة الواضحة فى أعداد المعلمين بالنسبة لأعداد المعلمات فى ٨٠٪ من المديريات التعليمية أمر يتفق مع أعداد المتخرجين فى أقسام وكليات اللغة العربية . حيث إن طبيعة الدراسة اللغوية والأدبية يقبل عليها الطلاب أكثر من

الطالبات ؛ لصعوبتها من جهة ، ولرغبة المتخرجين فى العمل بالتدريس بالبلدان العربية لمواجهة أعباء تكوين الأسرة .

تاسعا : سنوات الخبرة لدى معلمى اللغة العربية بالصف الثامن :

أعداد معلمى اللغة العربية ومعلماتها ومتوسط سنوات الخبرة لدى من يدرسون بالصف الثامن فى كل مديرية تعليمية يمكن عرضها كما يلى :

١ – أن أعلى متوسط لسنوات الخبرة لدى معلمى الصف الثامن بلغ ١١,٣ سنة فى القاهرة ، كما أن أقل متوسط لسنوات الخبرة وصل إلى ٣,١ سنة فى بنى سويف .

٢ – أن متوسطات سنوات الخبرة تقاربت من حيث أعلى متوسط وأقل متوسط ، وذلك باستثناء مديرية القاهرة التعليمية .

٣ – أن متوسطات سنوات الخبرة تقاربت رغم اختلاف المديريات التعليمية بحسب البيئات الحضرية والريفية والساحلية أو بحسب الوجهين القبلى والبحرى .

وتفسير هذه النتائج يشير إلى أن معلمى اللغة العربية يعينون فى المرحلة الإعدادية بعد تخريجهم مباشرة فى محافظاتهم عن طريق التكليف . كما أنهم لا يمكثون طويلا فى العمل بهذه المرحلة التعليمية ، حيث يعملون غالبا لمدة أربع سنوات ثم ينقلون بالترقية إلى المرحلة الثانوية ، أو يعملون معلمين أوائل بالمرحلة الإعدادية ، ومنهم من يعار للعمل بالدول العربية .

ولعل ذلك كله لا يجعل فرقا فى سنوات الخبرة بين معلمى الصف الثامن ممن يدرسون اللغة العربية فى القرية أو المدينة أو العواصم فى المحافظات .

عاشرا : أداء المعلم داخل الفصل فى الصف الثامن من وجهة نظره :

أنماط سلوك معلمى اللغة العربية داخل الفصل الدراسى بالصف الثامن ، ومتوسطات الأداء بالنسبة لكل نمط من هذه الأنماط يمكن عرضها كما يلى :

١ – أن هناك سلوكا تدريسيا شائعا بدرجة كبيرة جدا بين معلمى اللغة العربية

بالصف الثامن ، وهو السلوك الذى نال متوسطات تصل إلى ٧٠٪ فأكثر وهو على الترتيب : يعين الدروس للتلاميذ ٩٦٪ ، ويتابع الواجبات المنزلية ٩٥,٦٪ ، ويهتم بالتلاميذ المتفوقين ٩٤,٨٪ ، ويشجع التلاميذ على الأسئلة ٩٢,٣٪ ، ويطالب التلاميذ بالقراءة الخارجية ٩١,٤٪ ، ويطلب من التلاميذ زيارة المكتبة ٩٠,٣٪ ويهتم بالتلاميذ الضعاف ٨٨,١٪ ، ويربط الدرس بالحياة ٨٤٪ ، ويربط الدرس بدروس سابقة ٨١,٦٪ .

٢ — أن هناك سلوكا تدريسيا يستخدم بدرجة قليلة فى تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف الثامن ونال متوسطات ٥٠٪ فأقل وهو : لا ينتقد التلاميذ ٤٨,٨٪ ، ويعطى أمثلة من واقع الحياة ٤١,٩٪ ، ثم يعاقب التلاميذ بشدة ٢٩,٧٪ .

٣ — أن هناك سلوكا تدريسيا يمارس بدرجة متوسطة تقل عن ٧٠٪ وحتى درجة ٦٠٪ وهو : يوجه أسئلة للتلاميذ ٦٧٪ ، ويربط الدروس بالأحداث ٦٤,٨٪ ، ويستخدم الوسائل فى التدريس ٥١٪ .

وتفسير هذه النتائج يرجع إلى أن معلمى اللغة العربية العاملين فى المرحلة الإعدادية على مستوى عال من التمكن من مفاهيم نفسية وتدريسية حديثة وهى : استخدام نظام التعيين فى التدريس ، وتكليف التلاميذ واجبات منزلية ، ومتابعة إجاباتهم لتثبيت المفاهيم اللغوية والمهارات اللغوية ، كما أن هناك تمييزا فى التدريس بالاهتمام بالتلاميذ المتفوقين وتكليفهم تدريبات وأنشطة إثرائية كما أن هناك توفيرا لبيئة تربوية ثرية تساعد التلاميذ على المناقشة وإبداء الرأى ، وكذلك تدريبهم على التعليم الذاتى بالقراءة الخارجية والتردد على المكتبة ، ومتابعة التلاميذ الضعاف وإعطائهم تدريبات تأسيسية ، وتبسيط فى الشروح والتفاسير والاهتمام بالتطبيقات اللغوية المرتبطة بالحياة وبإحداث التكامل بين فروع اللغة العربية .

ويمكن أن يرجع هذا التمكن من جوانب تربوية حديثة إلى حسن إعداد المعلمين فى الكليات الجامعية ، أو تعرضهم لدورات تدريبية ، أو إلى المتابعة الصحيحة والتوجيه الفنى المثمر الذى يقوم به الموجهون الفنيون ، أو إلى القراءات

المهنية التى يقوم بها المعلمون أنفسهم .

أما السلوك التدريسى الذى يستخدم بقلة من المعلمين فهو : استخدام الوسائل التعليمية فى التدريس ، وعدم انتقاد التلاميذ ، وإعطاء أمثلة من الواقع ، ومعاقبة التلاميذ بشدة ، وقد يرجع عدم استخدام الوسائل التعليمية إلى عدم شعور المعلمين بجدواها ، أو بعدم توفرها فى المدرسة . وعدم انتقاد التلاميذ أمر جيد رغم قيام قلة من المعلمين بهذا الأمر ؛ لأن التعليم يتم تحت طائلة الدافعية والثواب وليس العقاب . وأمام إعطاء أمثلة من الحياة التى يعيشها المتعلمون فأمر لابد من الاهتمام به ؛ لأنه يوضح أن ما يدرسه المتعلم له قيمة ومعنى ومغزى له ولحياته ، وقد تكون كثرة الموضوعات التى تدرس لا تسمح للمعلم بهذا التطبيق ، فيكتفى بالسرد والإلقاء والحفظ والاستظهار . وأما عقاب التلاميذ بشدة فهو يرجع إلى أن هناك معلمين ليسوا تربويين ، وقد يكونون من المعلمين حديثى العهد بالتدريس ، أو ممن يعملون فى بيئات غير حضارية .

حادى عشر : بعض الأداءات المدرسية بالصف الثامن من وجهة نظر المعلمين :

أنماط الأداءات المدرسية التالية : المشاركة فى صنع القرارات المدرسية ، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة فى التدريس ، واستخدام الامتحانات التحريرية القصيرة يمكن عرضها كما يلى :

١ – أن المشاركين فى صنع القرارات المدرسية من معلمى اللغة العربية بالصف الثامن وصلت نسبتهم إلى ٨٨٪ ممن يشاركون لمرة واحدة ١٩٪ ، أو لمرتين سنويا ٢٠٪ أو يشاركون ثلاث مرات ٤٩٪ .

أما غير المشاركين فى صنع القرارات المدرسية فقد انخفضت نسبتهم إلى ١٢٪ فقط من المعلمين .

٢ – أن المعلمين الذين يقسمون التلاميذ إلى مجموعات صغيرة فى حصص اللغة العربية بالصف الثامن ، وصلت نسبتهم إلى ٥٥٪ سواء من يقسمهم مرة أسبوعيا ٣٤,٢٪ ، أو مرتين أسبوعيا ١٥٪ ومن يقسمهم يوميا ٥,٩٪ .

على حين أن المعلمين الذين لا يقسمون التلاميذ فى مجموعات صغيرة ويتعاملون معهم على شكل جماعة واحدة وصلت نسبتهم إلى ٤٥٪ من المعلمين .

٣ – أن المعلمين الذين يستخدمون امتحانات تحريرية قصيرة فى دروس اللغة العربية بالصف الثامن وصلت نسبتهم إلى ٦٥,٥٪ سواء منهم من يستخدمها مرات قليلة شهريا ٣٢,٦٪ ، أو يستخدمها مرة أسبوعيا ١٤,٣٪ ، أو يستخدمها من مرتين إلى أربع مرات أسبوعيا ١٨,٦٪ .

أما المعلمون الذين لا يستخدمون هذا النمط الأدائى فى دروس اللغة العربية فقد وصلت نسبتهم إلى ٣٤,٥٪ فى الصف الثامن .

وتفسير هذه النتائج يشير إلى أن مشاركة معلمى اللغة العربية فى الصف الثامن فى صنع القرارات المدرسية لمرة واحدة وحتى ثلاث مرات سنويا وصل إلى ٨٨٪ من المعلمين .

ولعل تفسير هذه النتيجة يقودنا إلى القول إن هؤلاء المعلمين يكلفون أعمالاً مخططة من قِبَل إدارة المدرسة وهى تشكل جزءا من أدوارهم التعليمية مثل إعداد قوائم الفصول ، أو تقسيم التلاميذ داخل الصف الدراسى إلى فصول ، وإعداد المدرجات والشهادات التى تسلم إلى أولياء الأمور فى مجالس الآباء والمعلمين ، والحكم الذاتى للفصول ، وإعداد كشوف الغياب للتلاميذ يوميا ، وتنظيم أعمال الامتحانات والكنترولات ، والمعلمون حريصون على الحصول على تقديرات ممتازة فى هذه الأعمال لتحسين تقديراتهم السرية آخر العام الدراسى .

أما المعلمون الذين لا يشاركون فى صنع القرارات المدرسية فى المرحلة الإعدادية فإن نسبتهم تصل إلى ١٢٪ . ولعل عدم مشاركتهم ترجع إلى عدم تعاونهم مع إدارات المدارس ، أو فهمهم القاصر لِدَوْر المعلمين وأنه يقتصر على القيام بالتدريس فقط ، أو أن بعضهم ليس فى حالة صحية جيدة ، أو أن المعلمين يقومون بهذه الأدوار على حين لا تشارك المعلمات فى اتخاذ القرارات المدرسية ؛ اكتفاء بالدور الذى يقوم به المعلمون .

أما مسألة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة فقد أظهرت أن نصف معلمى اللغة العربية بالصف الثامن تقريبا لا يستخدمون هذا التنظيم أثناء التدريس . ومن الممكن أن يكون من أسباب ذلك أنهم يستخدمون أسلوب الإلقاء والمحاضرة فى التدريس ، وهو أسلوب جمعى لا يحتاج إلى تقسيم لسهولته ولمناسبته لوجود كَمٍّ هائل من المعلومات المقررة مع كثافة عالية فى الفصول ووقت محدود هو وقت الحصة ، أو أنهم لا يعرفون هذا الأسلوب ، أو أنهم لم يتدربوا عليه ، ولم يلتفت إليه الموجهون الفنيون .

وأما نصف المعلمين الآخر وهم ٥٥٪ من معلمى اللغة العربية بالصف الثامن فهم يستخدمونه بقلة أو أحيانا أو دائما أثناء العام الدراسى ، وقد يعود تفسير ذلك إلى أنهم يدركون أهمية تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة وأهمية استخدام أسلوب المناقشة معهم والتكليفات القرائية والتردد على المكتبة ، واستخدام أساليب التعليم الذاتى ، وغيرها من الأساليب الحديثة المرتبطة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة .

كما أن استخدام هؤلاء المعلمين للأسلوب السابق يعنى اهتمام الإدارة المدرسية وموافقتها على ذلك ومتابعة الموجهين الفنيين وحثهم على استخدام هذا التنظيم . أو هو نتيجة لتدريب حصل عليه هؤلاء المعلمون أثناء إعدادهم لمهنة التدريس .

بقى بعد ذلك مسألة ثالثة من الأداءات المدرسية لدى معلمى اللغة العربية بالصف الثامن ، وهى استخدام الامتحانات التحريرية القصيرة فى دروس اللغة العربية والتى يستعملها ٦٥,٥٪ من المعلمين بدرجات متفاوتة . وتفسير ذلك أن هؤلاء المعلمين يعرفون هذا النمط من الامتحانات وأهميته ، وهم يستخدمونه فى التطبيقات التحريرية غالبا التى تضم القراءة والأدب والقواعد النحوية . وإن كان يصلح للتعبير الكتابى غالبا أو الإملاء والخط ، لكن التقويم فى هذه الفروع يتم بأساليب أخرى سائدة .

ولعل استخدام المعلمين لهذا الأسلوب يرجع إلى تأثرهم بمعلمى اللغات الأجنبية أو بالموجهين الفنيين أو إلى قراءات مهنية لهؤلاء المدرسين ، وإن كان الباحث يستبعد مثل هذه العوامل المؤثرة على المعلمين فى استخدامهم للامتحانات

التحريرية القصيرة ، والقول باستخدامها أمر يحتاج إلى مناقشة ومتابعة ميدانية صحيحة .

يرشح ذلك القول السابق أن ٣٤,٥٪ من المعلمين لا يعرفون هذا الأسلوب ولا يستخدمونه فى دروس اللغة العربية .

ثانى عشر : أداء معلم اللغة العربية بالصف الثامن من وجهة نظر التلميذ :

بعض أداءات معلمى اللغة العربية داخل الفصل بالصف الثامن من وجهة نظر التلاميذ ، ومتوسط الأداءات بالنسبة لكل نمط من أنماط الأداء يمكن عرضها كما يلى :

١ – أن هناك أداءات تشيع بين معلمى اللغة العربية بالصف الثامن ، وهى التى وصلت إلى ٧٠٪ فأكثر وهى : الإجابة عن أسئلة التلاميذ ٨١,٥٧٪ ، واستخدام الكتاب المدرسى فى الفصل ٧٦,٦٪ ، وسؤال التلاميذ أسئلة شفوية ٧٢,٩٦٪ ، واستخدام أسئلة للتوضيح ٧٢,٨٣٪ ، وتحديد الواجبات المنزلية ٧٢,٦٩٪ .

٢ – أن هناك أداءات متوسطة الشيوع بين معلمى اللغة العربية بالصف الثامن تحظى بنسبة شيوع أقل من ٧٠٪ وحتى ٥٠٪ وهى : استخدام العقاب ٦٢,٨٣٪ ، وإعطاء تفسير واضح ٦٢,٤٦٪ ، والسماح بالمناقشة فى الفصل ٥٨,٤٨٪ ، وربط الدرس بدروس سابقة ٥٧,٤٣٪ .

٣ – أن هناك أداءات قليلة الاستخدام بين معلمى اللغة العربية بالصف الثامن تصل نسبتها إلى أقل من ٥٠٪ وهى : إعطاء الضعاف مساعدة إضافية ٤٢,٥٣٪ ، وربط الدرس ببيئة المتعلم ٣٤,٢٧٪ ، وإعطاء امتحانات تحريرية موجزة ٢٧,٩٥٪ ، وإعطاء المتفوقين أعمالا للتحدى ٢٤,٢٩٪ ، والقيام بالتجارب ١٩,٠٤٪، واستخدام التدريبات الشفوية ١٨,٧٣٪ .

وهذه النتائج تشير فى مجملها إلى أن معلمى اللغة العربية بالصف الثامن لديهم إلمام ببعض أنماط الأداء التدريسى ، ولديهم دراية بممارسة هذه الأداءات

بمستويات متفاوتة وبتكرارات متفاوتة ، وكلها تدور فى إطار المفهوم الحديث للتدريس .

وتشير هذه الأداءات إلى أن الاهتمام بالمتعلم لا بالمادة الدراسية فحسب هو محور العملية التعليمية ، وإلى توفير بيئة تعليمية تسمح له بالمشاركة والنشاط والفاعلية وإلى أن المتعلم يجب أن يكون إيجابيا فى إنتاج اللغة العربية على المستويين الشفوى والكتابى ، ولذلك يتضح سلوك المناقشة والتعلم الذاتى والتمييز فى التدريس بين العاديين والمتفوقين والضعاف وما يترتب على ذلك من إجراءات تدريسية متنوعة .

كما تشير النتائج بعد ذلك كله إلى أن ثلث الأداءات التدريسية هذه ليست شائعة بين المعلمين ، بل أن القلة من المعلمين هم الذين يمارسونها فى دروس اللغة العربية .

ولعل ذلك يعود إلى أن الإعداد المهنى فى الجامعة أو أثناء العمل بالتدريس ليس كافيا تمكين المعلمين من ممارسة هذه الأنماط التدريسية بشكل واضح فى حصص اللغة العربية ؛ ولذلك فقد شاع استخدام الكتاب المدرسى فى حصص القراءات والنصوص الأدبية والقواعد النحوية والخط ، كما شاع تكليف التلاميذ الواجبات المنزلية عقب كل درس لغوى تحقيقا لرغبات القيادات التعليمية فى المدرسة . والتركيز على الممارسات اللغوية الشفوية والتحريرية أيضا واستخدام أساليب المناقشة فى ذلك يوضح أن معلمى اللغة العربية يهتمون بالإنتاج اللغوى أكثر من اهتمامهم بالتحصيل اللغوى والحفظ والاستظهار .

توصيات البحث

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث يمكن التوصية بما يلى :

أولا : اتضح أن هناك نسبة عالية من المعلمين غير المؤهلين تربويا فى الصفين الخامس والثامن . **ويمكن التوصية بما يلى :**

١ – إتاحة الفرص أمام المعلمين للالتحاق ببرامج تربوية عبر كليات التربية أثناء الخدمة كدراسات مسائية لرفع المستويات المهنية للمعلمين غير المؤهلين تربويا .

٢ – عقد امتحانات سنوية للمعلمين فى المواد المهنية فى نهاية كل عام دراسى ، وتكليفهم إجراء بحوث تربوية ترتبط بالمشكلات التدريسية التى تواجههم فى الفصل الدراسى .

٣ – إعداد قوائم بمجموعات من الكتب والبحوث المرتبطة بتدريس اللغة العربية وبالتدريس الفعال فى اللغات الأخرى للقراءة المهنية الموجهة للمعلمين تناقش مع الموجهين وينظر إليها عند إعداد التقارير الفنية آخر العام الدراسى .

ثانيا : اتضح أن هناك بعض الأداءات التدريسية المتدنية أو غير الشائعة الاستخدام فى دروس اللغة العربية ، وهى التى حصلت على نسبة تكرار أقل من ٥٠٪ بين معلمى اللغة العربية . **ويمكن التوصية بما يلى :**

١ – عقد ورش عمل للتدريب على الأداءات هذه قبل بداية العام الدراسى للسادة الموجهين وللسادة المعلمين وللقيادات التعليمية معا .

٢ – إعداد نشرات تربوية دورية كل شهر مثلا للتعريف بهذه الأداءات وكيفية تطبيقها عبر دروس اللغة العربية فى إطار دروس نموذجية من المقررات الدراسية الحالية ، وتوزيع هذه النشرات التربوية على السادة المعلمين .

٣ – نقل الخبرات الجيدة التى يقوم بها بعض المعلمين الممتازين فى فصولهم والمرتبطة بالأداءات التدريسية المتدنية من خلال زيارات السادة الموجهين للمدارس ، وعقد لقاءات مع المعلمين ، ومناقشة هذه الأداءات معهم فى مدارسهم .

ثالثا : اتضح أن هناك كثيرا من المعلمين يبقون فى الصف الدراسى أو المرحلة التعليمية لسنوات كثيرة . وهؤلاء المعلمون فى حاجة إلى تحسين خبراتهم التدريسية ؛ حتى تبتعد عن الآلية فى الأداء ؛ **لذلك نوصى بما يلى :**

١ – تحفيز هؤلاء المعلمين عن طريق منحهم ترقيات وظيفية مسبوقة بتدريب على الأداءات التدريسية اللازمة بهدف تحقيق التجديد التربوى اللازم لهم .

٢ – مطالبة هؤلاء المعلمين بإجراء دراسات وبحوث ترتبط بالأداء التدريسى الفعال ؛

لمواجهة المشكلات التدريسية التى تواجههم .

٣ – توفير ميزانية مناسبة لإرسال بعض الموجهين والمعلمين إلى الخارج فى الولايات المتحدة الأمريكية لمشاهدة دروس نموذجية فى مدارس تجريبية مرتبطة بتدريس اللغة الأم .

رابعا : اتضح أن هناك أداءات تدريسية لا يتم الالتفات إليها عبر برامج تأهيل المعلمين ، وكذلك عبر برامج إعداد المعلمين فى كليات التربية ، مثل المشاركة فى صنع القرارات المدرسية ، وتقسيم التلاميذ فى مجموعات صغيرة ، واستخدام الامتحانات التحريرية القصيرة ؛ **ولذلك نوصى بما يلى :**

١ – إعادة النظر فى برامج التأهيل التربوى لمعلمى المرحلة الابتدائية فى ضوء نتائج البحث الحالى المتدنية ، بحيث يتم إدخال هذه الأداءات فى مادة طرق تدريس اللغة العربية ، والمناهج .

٢ – إعادة النظر فى برامج كليات التربية الحالية حتى تقدم برامج تتضمن هذه الأداءات التدريسية المتدنية ومتابعتها عبر التدريب العملى والتربية العملية الذى يقدم للطلاب المعلمين فى كليات التربية .

٣ – توفير الميزانيات المناسبة بحيث تبنى المدارس الحديثة ؛ لتسمح الفصول بتكوين المجموعات الصغيرة داخلها عبر مقاعد متحركة مناسبة ، وكذلك توفير طباعة الامتحانات التحريرية القصيرة ؛ لتوزع على التلاميذ بصفة دورية .

* * *

ملحق رقم (١) – دليل مقابله المدرسين للتعرف على سلوك التدريس

بيانات عامة :

١ – الاسم :

٢ – الجنس :

٣ – سنوات الخبرة كمدرس (جميع سنوات التدريس لأى صفوف) :

٤ – تاريخ التخرج :

٥ – مستوى التعليم الحاصل عليه :

	تربوى	غير تربوى
تعليم متوسط		
تعليم فوق المتوسط		
تعليم عالٍ		

اذكر اسم الكلية أو المعهد الذى تخرجت فيه :

٦ – ما المواد التى تقوم بتدريسها والصفوف التى تتولى التدريس لها ؟

اذكر أيضا عدد الحصص الأسبوعية لكل مادة وصف دراسى :

الصف	المادة	عدد الحصص

٧ – ما درجتك المالية ؟

٨ – ما إجمالى ما تقاضيته فى العام الماضى ؟ (اقرأ عليه البدائل)

١ – المرتب الشهرى .

٢ – الحوافز الشهرية .

٣ – عن الملاحظة والتصحيح .

٤ – عن الامتحانات .

٩ – هل تلقيت تدريبا على التدريس قبل العمل كمدرس ؟

نعم ( ) لا ( )

(إذا كانت الإجابة بنعم) فما نوع ذلك التدريس ؟ (يمكن اختيار أكثر من بديل)

١ – أثناء الدراسة فى كلية التربية أو دور المعلمين .

٢ – فى مراكز التدريب التابعة للوزارة أو الإدارات التعليمية .

٣ – أماكن أخرى .

١٠ – هل تلقيت تدريبا فى أثناء الخدمة ؟

نعم ( ) لا ( )

(إذا كانت الإجابة بلا فانتقل إلى السؤال رقم ١٤)

١١ – كم مره تلقيت مثل ذلك التدريب خلال السنوات الخمس الأخيرة ؟

١٢ – كم كانت مدة التدريب آخر مرة ؟

١٣ – متى كان التدريب آخر مرة ؟

الإدارة المدرسية :

١٤ – هل تشارك الإدارة فى اتخاذ القرارات بالمدرسة ؟

نعم ( ) لا ( )

١٥ – هل تشارك فى اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين ؟

نعم ( ) لا ( )

١٦ – هل تشارك فى اجتماعات مجلس الإدارة ؟

نعم ( ) لا ( )

١٧ – هل تشارك فى اجتماعات هيئة التدريس ؟

نعم ( ) لا ( )

١٨ – هل تشارك المدرسين فى أعمال الإشراف بصفه دورية ؟

نعم ( ) لا ( )

١٩ – متى كان آخر لقاء لك بأولياء الأمور ؟

تخطيط الدرس وإعداده :

٢٠ – كم من الوقت تستغرق لإعداد الدرس تقريبا ؟

٢١ – ما الخطوات التى تتبعها لإعداد الدرس ؟

١ – ورد ذكر الأهداف

٢ – لم يرد ذكر الأهداف

٢٢ – ما مصادرك لإعداد الدرس ؟ وبأى نسبة تعتمد على كل منها ؟ (تقرأ البدائل) .

١ – دليل المعلم

٢ – الاستعانة بالزملاء

٣ – الكتاب المقرر على التلاميذ

٤ – الكتب الخارجية

٥ – مصادر أخرى

٢٣ – لأى حد يمكنك تنفيذ كل ما خُططت لتدريسه فى أثناء الحصة ؟

١ – لا يمكننى أبدا

٢ – نادرا (مرة كل شهر)

٣ – أحيانا (عدة مرات شهريا)

٤ – غالبا (عدة مرات أسبوعيا)

٥ – فى كل الدروس تقريبا

٢٤ – هل تعتقد أن من الضرورى إعداد خطة الدرس ؟

نعم ( ) لا ( )

٢٥ – بعض المدرسين يجدون من الصعب عليهم إكمال المقرر .

نعم (لماذا) ؟   لا (لماذا) ؟

٢٦ – هل تعد وسائل تعليمية للدرس ؟

نعم ( )   لا ( )

٢٧ – ما المصدر الرئيسى للوسائل التعليمية التى تعد لاستخدامها ؟

١ – الإدارة التعليمية
٢ – أعدها بنفسى
٣ – أطلب من التلاميذ شراءها
٤ – أطلب من التلاميذ إعدادها بأنفسهم
٥ – مصادر أخرى :

سلوك المعلم فى أثناء التدريس :

(أ) التمهيد للدرس

٢٨ – هل تمهد للدرس ؟

نعم ( )   لا ( )

(إذا كانت الإجابة بنعم) فكيف ؟

(تقبل أى عدد من الإجابات)

١ – الربط بالدرس السابق
٢ – طرح الأسئلة
٣ – عرض أمثلة من الحياة
٤ – بوسيلة تعليمية
٥ – بوسيلة أخرى

٢٩ – كم من الوقت تستغرق تقريبا للتمهيد للدرس ؟

(ب) الأنشطة

٣٠ – ما الأسلوب الذى تجده أفضل من غيره لإبقاء التلاميذ فى حالة نشاط ومشاركة ؟

١ – توجيه الأسئلة
٢ – ربط الدرس بالحياة اليومية
٣ – التركيز على الأنشطة
٤ – أساليب أخرى

٣١ – ما نسبة التلاميذ الذين يشاركون فى مناقشة الدرس عادة ؟

١ – كلهم
٢ – معظمهم
٣ – بعضهم
٤ – قلة منهم

٣٢ – بعض التلاميذ لا يميلون إلى المشاركة فى المناقشات فى الفصل فكيف تتغلب على هذه الظاهرة ؟

٣٣ – هل تقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة عند ممارسة الأنشطة فى الفصل ؟ وما مدى تكرار ذلك ؟

١ – لا يحدث أبدا (إذا كانت هذه هى الإجابة فانتقل إلى ٣٥)
٢ – نادرا (تحدث مرة فى الأسبوع)
٣ – أحيانا مرة كل شهر
٤ – غالبا (عدة مرات فى الأسبوع)
٥ – فى كل درس تقريبا

٣٤ – إذا كنت تقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة فكيف يقسمون عادة ؟

١ – يختارون أنفسهم
٢ – على أساس تنوع القدرات

٣ – حسب تماثل القدرات
٤ – بصور عشوائية
٥ – بطرق أخرى

(ج) طرق التدريس

٣٥ – هل تربط الدرس بالبيئة والأحداث الجارية ؟
١ – لا أحاول أبدا
٢ – نادرا ما أحاول (قد يكون مرة فى الشهر)
٣ – أفعل ذلك أحيانا (عدة مرات شهريا)
٤ – أفعل ذلك غالبا (عدة مرات كل أسبوع)
٥ – أفعل ذلك دائما (فى كل الدروس)

٣٦ – هل تربط الدرس بالدروس السابقة ؟
(ما مدى تكرار ذلك) ؟
١ – لا أحاول أبدا
٢ – نادرا ما أحاول (قد يكون مرة فى الشهر)
٣ – أفعل ذلك أحيانا (عدة مرات شهريا)
٤ – أفعل ذلك غالبا (عدة مرات كل أسبوع)
٥ – أفعل ذلك دائما (فى كل الدروس)

٣٧ – هل تعطى اهتماما خاص بالتلاميذ الضعاف فى الفصل ؟
كيف ذلك ؟
١ – أوجه إليهم كثيراً من الأسئلة
٢ – أعيد الشرح إذا طلب أى منهم
٣ – أساليب أخرى

٣٨ – هل تعطى اهتماما خاصاً بالتلاميذ المتفوقين فى الفصل ؟
نعم (   )   لا (   )

(إذا كانت الإجابة بنعم) فكيف ذلك ؟

١ – بإعطائهم أنشطة إضافية

٢ – بإعطائهم وقتا إضافيا خارج الفصل

٣ – أساليب أخرى

٣٩ – كيف توجه الأسئلة الشفوية غالبا ؟

١ – أوجه سؤالا وأترك المجموعة تجيب عنه بصورة جماعية

٢ – أوجه سؤالا وأطلب من تلميذ معين أن يجيب عنه

٣ – أختار تلميذا معينا ثم أوجه إليه السؤال

٤ – أوجه سؤالا ثم أطلب من يتطوع بالإجابة عنه

٥ – طرق أخرى

٤٠ – حين يخطىء تلميذ فى الإجابة عن سؤال فما الذى تفعله عادة ؟

١ – أكرر السؤال وأعطى التلميذ فرصة ثانية

٢ – أطلب من تلميذ آخر أن يحاول الإجابة

٣ – أسأل التلميذ نفس السؤال بطريقة أخرى

٤ – أجيب أنا عن السؤال

٤١ – وماذا تفعل عادة حين تكون الإجابة صحيحة ؟

١ – أشجع التلميذ بالثناء عليه

٢ – أطلب من التلاميذ أن يصفقوا له

٣ – أعطيه درجة إضافية

٤ – أخرى :

٤٢ – مَنْ الذين تشجعهم أكثر من غيرهم على المشاركة فى أعمال الفصل ؟

١ – التلاميذ الضعاف لإعطائهم فرصة للتعلم

٢ – التلاميذ المتفوقون ليكونوا نماذج لغيرهم

٣ – التلاميذ المتوسطون لأنهم الأغلبية

٤ – جميع التلاميذ بلا تفرقة

٤٣ – هل تبدأ بأعطاء القاعدة ثم تشرحها بالأمثلة أو تبدأ بإعطاء الأمثلة ثم تستنتج القاعدة منها ؟

١ – أعطى القاعدة أولا

٢ – أترك التلاميذ يستنتجونها

٣ – أخرى :

٤٤ – هل تشعر بالاجهاد فى الفصل بسبب أعباء التدريس ؟

١ – لم يحدث على الأطلاق

٢ – يحدث ذلك مرة كل شهر تقريبا

٣ – يحدث كل أسبوع مرة تقريبا

٤ – قد يحدث عدة مرات

٥ – يحدث فى جميع الحصص

٤٥ – هل من المعتاد أن تحدد للتلاميذ أهداف الدرس أو تتركهم يستنتجون ؟

١ – أحددها

٢ – أتركهم يستنتجونها

٣ – أخرى :

الوسائل التعليمية

٤٦ – كيف تستخدم السبورة فى الفصل غالبا ؟

١ – أقسمها إلى أجزاء حسب أجزاء الدرس

٢ – أكتب ما أقوله ثم أمحوه لأكتب عليها مرة أخرى

٣ – أستخدمها من حين لآخر كلما شعرت بحاجة إليها

٤ – أخرى

٤٧ – هل تستخدم وسائل مساعدة أخرى غير الكتاب والسبورة فى الفصل ؟ وما تكرار حدوث ذلك ؟

١ – لا أستخدمها أبدا (إذا كانت هذه هى الإجابة فانتقل إلى السؤال رقم ٥٠)

٢ – نادرا (قد أستخدمها مرة فى الشهر)

٣ – أحيانا (أستخدمها عدة مرات شهريا)
٤ – غالبا (أستخدمها عدة مرات أسبوعيا)
٥ – أستخدمها دائما (فى جميع الدروس)

٤٨ – ما الوسائل التى تستخدمها ؟
١ – وسائل سمعية
٢ – وسائل بصرية
٣ – وسائل سمعية وبصرية
٤ – وسائل أخرى

٤٩ – هل هناك قواعد عامة لاستخدام الوسائل التعليمية ؟
ما القواعد التى تتبعها قبل أستخدام الوسائل التعليمية ؟
(يمكن قبول أكثر من إجابة)
١ – أحدد الهدف من استخدام الوسيلة
٢ – أختار الوسيلة المناسبة
٣ – أستخدم أكثر من وسيلة فى الدرس الواحد
٤ – أستخدم الوسيلة فى التوقيت المناسب

الأنشطة خارج الفصل

٥٠ – هل تعطى واجبات منزلية لتلاميذك ؟
كم يتكرر ذلك ؟ نعم ( ) لا ( )
١ – لا يحدث ابدا
٢ – مرة كل شهر تقريبا
٣ – مرة فى الأسبوع تقريبا
٤ – عدة مرات أسبوعيا
٥ – فى كل درس

٥١ – هل تطلب من تلاميذك أن يقرءوا أو يعدوا الدرس التالى قبل أن يجيئوا إلى الفصل ؟ كم يتكرر ذلك ؟

١ – لا يحدث أبدا
٢ – مرة كل شهر
٣ – مرة فى الأسبوع
٤ – عدة مرات أسبوعيا
٥ – فى كل درس تقريبا

٥٢ – هل تشجع التلاميذ على قراءة مواد إضافية غير المقررة خارج الفصل ؟

نعم (   )   لا (   )

٥٣ – هل توجد مكتبة يمكن للتلاميذ أن يستخدموها فى المدرسة أو فى القرية أو فى الحى ؟

نعم (   )   لا (   )

(إذا كانت الإجابة بنعم) فهل طلبت منهم الذهاب إلى تلك المكتبة هذا العام ؟

نعم (   )   لا (   )

٥٤ – ما نوعية الأعمال التى تكلفهم إياها غالبا فى المكتبة ؟

١ – إجراء بحث
٢ – تلخيص
٣ – جمع معلومات
٤ – أخرى

٥٥ – هل تشجع التلاميذ على إعداد أسئلة من واقع خبرتهم ؟

نعم (   )   لا (   )

التغذية الراجعة وتقييم تعلم التلاميذ

٥٦ – هل تكافئ الأداء الجيد فى الفصل ؟ كيف ذلك ؟ (يقبل أكثر من بديل)

١ – لا أكافىء أبدا
٢ – بابتسامة
٣ – بالتصفيق
٤ – بإعطاء درجة إضافية
٥ – بالشكر
٦ – أخرى

٥٧ – كيف تقرر ما إذا كانت أهداف الدرس قد تحققت ؟

٥٨ – هل تعطى امتحانات قصيرة فى جزء من الحصة ؟ وما مدى تكرار ذلك ؟
١ – لا يحدث أبدا
٢ – مرة كل شهر
٣ – مرة كل أسبوع
٤ – عدة مرات أسبوعيا
٥ – فى كل الحصص

٥٩ – هل تعطى امتحانات تغطى وحدات تعليمية كاملة ؟ وما مدى تكرار ذلك ؟
١ – لا يحدث أبدا
٢ – كل عدة وحدات

٦٠ – هل تقيم مستوى تقدم التلميذ بمقارنة التلميذ بأدائه السابق أم بمقارنته بزملائه ؟
١ – على أساس التحسن الفردى بمقارنة التلميذ بأدائه السابق
٢ – بمقارنة التلميذ بزملائه
٣ – كلاهما

٦١ – هل تناقش فى الفصل الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ فى الواجب المنزلى ؟ وما مدى تكرار ذلك ؟
١ – لا يحدث أبدا
٢ – مرة فى كل شهر تقريبا

٣ – مرة فى الأسبوع تقريبا
٤ – عدة مرات أسبوعيا
٥ – فى كل الدروس تقريبا

٦٢ – هل تناقش أخطاء التلاميذ الفردية فى الامتحانات القصيرة أو الطويلة ؟
١ – لا يحدث أبدا
٢ – مرة فى الأسبوع تقريبا
٣ – مرة فى الشهر تقريبا
٤ – عدة مرات أسبوعيا
٥ – فى كل الدروس

٦٣ – هل تناقش التلاميذ فى مشكلتهم التعليمية بشكل فردى ؟ وما مدى تكرار ذلك ؟
١ – لا يحدث أبدا
٢ – لقلة من التلاميذ
٣ – معظم التلاميذ
٤ – لكل التلاميذ تقريبا

٦٤ – هل تناقش التلاميذ فى مشكلاتهم التعليمية بشكل جماعى ؟ وما مدى تكرار ذلك ؟
١ – لا يحدث أبدا
٢ – كل أسبوع مرة واحدة
٣ – كل شهر مرة واحدة
٤ – كلما طلب التلاميذ ذلك

٦٥ – هل تحاول تقييم أدائك ؟
نعم (   )   لا (   )
(إذا كانت الإجابة (نعم) فما الأساليب التى تستخدمها لذلك ؟

العلاقات داخل الفصل

٦٦ – هل توقيت الحصة فى وقت معين يؤثر على أدائك ؟

نعم ( )   لا ( )

٦٧ – هل تحاول أن تشيع البهجة فى الفصل ؟

١ – لا أحاول
٢ – أحيانا
٣ – فى معظم الأحيان
٤ – دائما

٦٨ – هل توجه النقد للتلاميذ فيما يقعون فيه من أخطاء ؟

١ – لا أحاول
٢ – أحيانا
٣ – فى معظم الأحيان
٤ – دائما

٦٩ – ما الأسلوب الذى يستخدم أكثر من غيره لمعاقبة التلاميذ الذين يسيئون التصرف داخل الفصل ؟ (يقبل أكثر من إجابة)

١ – أوبخهم
٢ – أجعلهم موضع سخرية التلاميذ
٣ – أضربهم
٤ – أطردهم من الفصل
٥ – أنقص درجاتهم فى أعمال السنة
٦ – أساليب أخرى :

٧٠ – ما نوع العلاقة التى أقمتها مع تلاميذك ؟

١ – أبوة وأخوة
٢ – صداقة
٣ – حزم وشدة

٤ – أخرى

٧١ – هل تسمح للتلميذ أو تطلب منه أن يقف أمام السبورة ليجيب عن الأسئلة ؟

نعم ( )   لا ( )

(إذا كانت الإجابة بـ(نعم) فما مدى تكرار ذلك ؟

١ – لا يحدث أبدا
٢ – مرة فى الأسبوع تقريبا
٣ – مرة فى الشهر تقريبا
٤ – عدة مرات أسبوعيا
٥ – فى كل درس تقريبا

٧٢ – ما مدى الحرية الممنوحة للتلاميذ فى الفصل ؟

(اختر واحدا مما يلى) :

١ – أسمح له بطرح الأسئلة
٢ – أسمح لهم بإبداء الرأى
٣ – أسمح لهم بمناقشة المعلم
٤ – أسمح لهم بالتعليق على زملائهم
٥ – لا أسمح لهم بشىء مما سبق

٧٣ – كيف أحافظ على النظام فى الفصل ؟

مفهوم الوظيفة والرضا عنها

٧٤ – بأى درجة من الجدية تنظر إلى التوجيهات التى يقدمها لك الموجه الفنى خلال زيارته لفصلك ؟

١ – لا ألتفت إليها
٢ – آخذها فى الاعتبار
٣ – أراجعها بعناية

٤ – أراجعها بكل عناية

٧٥ – كم مرة زارك الموجه فى الفصل هذا العام ؟

ومتى كانت الزيارة الأخيرة ؟

٧٦ – هل تلقيت توجيهات من الموجه الفنى أو الناظر ؟

نعم ( )　　　　　لا ( )

٧٧ – فيما يلى :

ما الذى يصف دورك فى الفصل بأكبر قدر من الدقة ؟

١ – أقدم المعلومات

٢ – أرشد التلاميذ

٣ – أشارك التلاميذ

٤ – أهذب السلوك

٥ – أخرى

٧٨ – هل أنت مستمتع بالتدريس ؟

نعم ( )　　　　　لا ( )

٧٩ – ماذا كانت أكبر مشكلاتك فى التدريس ؟

* * *

ملحق رقم (٢) – دليل مقابلة مدرس اللغة العربية

أولا : رتب المهارات التى تدرب تلاميذك عليها بحسب درجة اهتمامك بها :

أ – القراءة :

– النطق السليم وإخراج الحروف من مخارجها .
– استعمال الكلمات الجديدة فى الجمل .
– القراءة بتنويع الصوت للتعبير عن المعانى .
– تحديد الأفكار العامة والجزئية .
– بيان قيمة الكلمة فى التعبير .
– التمييز بين أنواع الأدلة والحقيقة والرأى .
– بيان أهداف النص .
– أخرى :

ب – القواعد النحوية :

– التمييز بين أنواع الأساليب النحوية .
– إعراب الكلمات والجمل .
– استخدام المعاجم اللغوية .
– أخرى

ج – النصوص الأدبية :

– حفظ النص ومعانى الكلمات الجديدة .
– التعبير عن فكرة الأديب ومشاعره .
– الإحساس بقيمة الكلمة فى التعبير .
– معرفة مواطن الجمال فى التعبير وأسراره .
– الموازنة بين الأبيات .
– أخرى .

د – التعبير :

– التحدث عن رحلة أو قصة بسيطة .
– وصف صورة فى عدد من الجمل .
– كتابة خطاب لصديق أو برقية .
– إلقاء بعض الكلمات الافتتاحية أو الختامية .
– ملء استمارة أو كتابة خطاب رسمى .
– تلخيص موضوع قراءة أو نثر بعض أبيات الشعر .
– أخرى :

هـ – الإملاء والخط :

– كتابة الهمزات المتوسطة والمتطرفة .
– كتابة الألف اللينة .
– كتابة الحروف التى تزاد أو التى تحذف اصطلاحا .
– رسم الحروف رسما واضحا .
– تنظيم الكلمات على السطر واستخدام علامات الترقيم .
– أخرى .

٢ – هل تستخدم اللغة الفصحى أو العامية فى المناقشة والشرح ؟
أ – اللغة العامية فقط .
ب – اللغة الفصحى فقط .
ج – الاثنين معا .

ثانيا : رتب إجراءات التدريس بحسب درجة أهتمامك بها :

٣ – أهم إجراءات تدريس القراءة :
أ – استثارة التلاميذ للدرس القرائى .
ب – استنتاج الأفكار العامة والجزئية .
ج – دراسة ما يرتبط بالكلمة الجديدة من كلمات .

د – التمييز بين أنواع الأدلة وبين الحقائق والآراء .
هـ – القراءة الجهرية الصحيحة لبعض الفقرات .
و – إجراءات أخرى :

٤ – أهم إجراءات تدريس النصوص الأدبية هى :
أ – استثارة التلاميذ للدرس الأدبى .
ب – شرح النص ومعانى المفردات .
ج – بيان مواطن الجمال فى الكلمات والتعبيرات .
د – الموازنة بين الأبيات .
هـ – إجراءات أخرى :

٥ – أهم إجراءات تدريس القواعد النحوية هى :
أ – استثارة التلاميذ للدرس النحوى .
ب – عرض النص والأمثلة واستنتاج القاعدة .
ج – التدريب على القاعدة النحوية .
د – الربط بين دروس اللغة العربية .
هـ – إجراءات أخرى :

٦ – أهم إجراءات تدريس التعبير هى :
أ – استثارة التلاميذ لدرس التعبير .
ب – تحديد موضوع الدرس .
ج – توجيه التلاميذ فى الحديث الشفوى أو الكتابة .
د – إجراءات أخرى :

٧ – أهم إجراءات تدريس الإملاء :
أ – التهيئة لدرس الإملاء .
ب – شرح القاعدة الإملائية والتمثيل لها .
ج – استنتاج القاعدة الإملائية .
د – إملاء النص على التلاميذ وتصحيحه .

هـ – ربط درس الإملاء بالقراءة والنصوص .
و – إجراءات أخرى :

٨ – أهم إجراءات تدريس الخط العربى :
أ – رسم بعض الكلمات أو الحروف على السبورة .
ب – مطالبة التلاميذ بنقلها فى ورقة .
ج – كتابة سطر فى كراسة الخط .
د – التصويب بالمرور على التلاميذ .
هـ – إجراءات أخرى .

٩ – أساليب تصحيح كراسات اللغة العربية هى :
أ – وضع علامة تحت الخطأ وكتابة الصواب فوقها .
ب – تحديد الخطأ بوضع علامة تحته ومطالبة التلميذ بكتابة الصواب .
ج – تبديل الكراسات بين التلاميذ وكتابة الصواب على السبورة .
د – كتابة الصواب على السبورة ومطالبة التلاميذ بتصويب الخطأ .
هـ – أساليب أخرى .

١٠ – التصحيح فى اللغة الشفوية يتم كالآتى :
أ – بعد انتهاء القراءة أو تسميع النص الأدبى .
ب – عقب الوقوع فى الخطأ فوراً ، أى أثناء التحدث الشفوى أو القراءة .
ج – عقب انتهاء قراءة أو تسميع البيت أو الجملة .
د – أساليب أخرى .

* * *

ملحق رقم (٣) – استبيان التلاميذ لمعرفة السلوك التدريسي للمعلمين

معلومات عامة :

اسم المدرسة :

الإدارة التعليمية التابع لها :

المديرية التعليمية :

بياناتك الشخصية :

١ – ما اسمك ؟

٢ – ذكر أم أنثى ؟ ذكر (   ) أنثى (   )

٣ – ما تاريخ ميلادك ؟ السنة (   ) الشهر اليوم

٤ – هل والدك على قيد الحياة ؟ نعم (   ) لا (   )

٥ – هل والدتك على قيد الحياة ؟ نعم (   ) لا (   )

٦ – ما وظائف والديك (تذكر حتى إذا كان أحدهما متوفى)

الوالد الوالدة

٧ – ما مستوى تعليم والديك ؟

الوالد الوالدة

١ – لم يذهب إلى المدرسة .

٢ – يقرأ ويكتب .

٣ – تعليم أبتدائى .

٤ – تعليم إعدادى .

٥ – تعليم ثانوى .

٦ – تعليم جامعى .

٧ – أعلى من الجامعى .

٨ – كم عدد إخوتك وأخواتك ؟

الإخوة . الأخوات

٩ – ما ترتيبك فى العمر بين أخوتك وأخواتك ؟

عدد من أهم أكبر منك عدد من هم أصغر منك

١٠ – كم حجرة فى مسكنكم ؟

١١ – كم فردا يعيشون فيه ؟

١٢ – هل به	نعم	لا
كهرباء		
مياه نقية		
ثلاجة		
راديو		
تليفزيون		

١٣ – هل لديكم سيارة ؟ نعم لا

بيانات مدرستك :

١٤ – هل تتناول إفطاراً قبل أن تذهب إلى المدرسة أو تأخذه معك ؟

١ – لا يحدث أبدا

٢ – مرة كل أسبوع على الأكثر

٣ – معظم أيام الأسبوع

٤ – يوميا

١٥ – كيف تذهب إلى المدرسة ؟

١ – أمشى ٢ – بالمواصلات العامة

٣ – بالسيارة الخاصة ٤ – أخرى

١٦ – كم من الوقت تستغرق لتصل إلى المدرسة ؟

١٧ – هل رسبت فى أى سنة وأعدتها ؟ ضع دائرة حول السنوات التى أعدتها

١ – الأولى الابتدائية ٢ – الثانية الابتدائية
٣ – الثالثة الابتدائية ٤ – الرابعة الابتدائية
٥ – الخامسة الابتدائية ٦ – السادسة الابتدائية
٧ – الأولى الإعدادية ٨ – الثانية الإعدادية
٩ – الثالثة الإعدادية

عن بعض المواد الدراسية :

١٨ – ما مدى صعوبة المواد الآتية بالنسة لك ؟

	١ – سهلة جدا	٢ – سهلة نوعا ما	٣ – صعبة نوعا ما	٤ – صعبة جدا
الرياضيات				
العلوم				
اللغة العربية				
اللغة الإنجليزية				

١٩ – هل تعتبر نفسك من التلاميذ الأقوياء أم الضعفاء أم المتوسطين ؟

١ – الضعفاء ٢ – الأقوياء ٣ – المتوسطين

٢٠ – هل يساعدك أحد فى المنزل فى دراستك ؟

	لا يساعدنى أحد	مرات قليلة شهريا	مرة أو مرتين أسبوعيا	يوميا
الرياضيات				
العلوم				
اللغة العربية				
اللغة الإنجليزية				

٢١ – من الذى يساعدك ؟

	الأب	الأم	الأخ أو الأخت	صديق	(آخر (آذكر من هو))
فى الرياضيات					

فى العلوم
فى اللغة العربية
فى اللغة الإنجليزية

ممارسات المدرسين :

٢٢ – اقرأ العبارات التالية (بالجدول وأعط كل عبارة درجات تعبر عما يحدث من كل مدرس من مدرسى المواد المبينة وهى :

الرياضيات والعلوم واللغة العربية واللغة الإنجليزية

يكون أعطاء الدرجات على النحو التالى :–
لا يحدث أبدا
مرة أو مرتين فى السنة
مرة أو مرتين فى الشهر
مرة فى الأسبوع
مرتين أو ثلاث مرات أسبوعيا
فى كل الدروس

م	العبارة	الرياضيات	العلوم	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
١	المدرس يلقى محاضرة عن موضوع الدرس				
٢	المدرس يربط الدرس بالحياة خارج المدرسة				
٣	المدرس يربط الدرس بالدروس السابقة				
٤	المدرس يستخدم أمثلة لشرح الدرس				
٥	المدرس يوجه أسئلة شفوية حول الدرس				
٦	المدرس يجيب عن أسئلة التلاميذ عن الدرس				
٧	المدرس يسمح للتلاميذ بالمناقشة وتوجيه الأسئلة إلى بعضهم البعض				
٨	المدرس والتلاميذ يستخدمون الكتاب المقرر فى أثناء الدرس				
٩	المدرس يستخدم وسائل إيضاح مثل الملخصات والنماذج أثناء الدرس				
١٠	المدرس يعرض فيلما فى أثناء الدرس				
١١	المدرس يجرى تجارب أمام الفصل				
١٢	المدرس يجعل التلاميذ يعدون عروضا ويقدمونها فى الفصل				

م	العبارة	الرياضيات	العلوم	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
١٣	المدرس يعطى التلاميذ تمرينات شفوية فى أثناء الدرس				
١٤	المدرس يعطى التلاميذ واجبات منزلية				
١٥	المدرس يطلب من التلاميذ قراءة الدرس القادم قبل الحصة				
١٦	المدرس يعطى التلاميذ امتحانات قصيرة تحريرية عن الدرس				
١٧	المدرس يعطى التلاميذ امتحانات طويلة تحريرية عن عدة دروس				
١٨	المدرس يعطى التلاميذ المتفوقين أنشطة خاصة				
١٩	المدرس يقدم شرحا إضافيا للتلاميذ الضعفاء				
٢٠	المدرس يقترح أنشطة مرتبطة بالمادة يستطيع التلاميذ أداءها بالمنزل				
٢١	المدرس يكافىء التلميذ الجيد فى الفصل بالثناء عليه أو التصفيق له أو كتابة اسمه فى لوحة الشرف أو بمكافأة أخرى				
٢٢	المدرس يعاقب التلميذ الذى يخطىء فى الإجابة				

٢٣ – إلى أى مدى تشعر بأنك تفهم شرح المدرس ؟

	لا أفهمه أبدا	أفهمه أحيانا	أفهمه دائما
فى الرياضيات			
فى العلوم			
فى اللغة العربية			
فى اللغة الإنجليزية			

٢٤ – كم تتكرر مكافأة المدرس لك على حسن أدائك فى الفصل سواء بالثناء عليك أو التصفيق لك أو وضع اسمك فى لوحة الشرف أو بأى صورة أخرى ؟

١ – لا يحدث أبدا
٢ – حدث مرة أو مرتين هذا العام
٣ – يحدث مرة أو مرتين فى الشهر
٤ – يحدث مرة كل أسبوع
٥ – يحدث مرتين أو ثلاثة فى الأسبوع
٦ – يحدث فى كل درس

فى الرياضيات
فى العلوم
فى اللغة العربية
فى اللغة الإنجليزية

٢٥ – هل يحاول المدرس أن يشرك كل التلاميذ فى الدرس أو يظل بعض التلاميذ غير مشاركين ؟

	كل التلاميذ يشاركون	قلة فقط لا تشارك	كثير منه لا يشاركون
فى الرياضيات			
فى العلوم			
فى اللغة العربية			
فى اللغة الإنجليزية			

٢٦ - عندما يكلفكم المدرس واجباً منزلياً ، كم من الوقت تحتاج إليه لأداء ذلك الواجب ؟

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

مجموعات التقوية

٢٧ - هل أنت مشترك هذا العام في مجموعات التقوية ؟

نعم ( ) لا ( )

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

إذا كانت الإجابة بنعم لأى مادة فأجب عن الأسئلة من ٢٨ إلى ٣٣ وإذا كانت لا فانتقل إلى ٣٤ .

٢٨ - من الذى يقوم بالتدريس في مجموعات التقوية التى تحضرها ؟

مدرس المادة الحالى بالمدرسة (مدرس آخر بالمدرسة) شخص آخر

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٢٩ - كم شهرا اشتركت في مجموعات التقوية هذا العام ؟ (أجب عن المادة التى حضرتها فقط)

أقل من شهر حوالى شهر حوالى شهرين حوالى ٣ أشهر أكثر من ٣ أشهر

فى الرياضيات
فى العلوم
فى اللغة العربية
فى اللغة الإنجليزية

٣٠ – كم ساعة فى الأسبوع تأخذ درسا فى مجموعات التقوية التى تحضرها ؟
ساعة واحدة حوالى ساعتين أكثر من ساعتين

فى الرياضيات
فى العلوم
فى اللغة العربية
فى اللغة الإنجليزية

٣١ – كم تدفع رسوما فى الشهر لمجموعات التقوية التى تحضرها ؟
فى الرياضيات
فى العلوم
فى اللغة العربية
فى اللغة الإنجليزية

٣٣ – إلى أى حد استفدت من هذه الدروس الإضافية ؟
لم أستفد أستفدت قليلا أستفدت كثيرا

فى الرياضيات
فى العلوم
فى اللغة العربية
فى اللغة الإنجليزية

٣٣ – كم تلميذا من فصلك يحضرون هذا العام مجموعات التقوية ؟
فى الرياضيات

فى العلوم
فى اللغة العربية
فى اللغة الإنجليزية

الدروس الخصوصية

٣٤ – هل تأخذ دروسا خصوصية هذا العام ؟

فى الرياضيات	( ) نعم	( ) لا
فى العلوم	( ) نعم	( ) لا
فى اللغة العربية	( ) نعم	( ) لا
فى اللغة الإنجليزية	( ) نعم	( ) لا

إذا كانت الإجابة بـ(نعم) لأى من المواد فأجب عن الأسئلة من ٣٥ إلى ٤٠ وإذا كان (لا) فانتقل إلى ٤١ .

٣٥ – من الذى يعطيك الدروس الخصوصية ؟

مدرس المادة الحالى بالمدرسة   مدرس آخر بالمدرسة
مدرس من مدرسة أخرى   شخص آخر

فى الرياضيات
فى العلوم
فى اللغة العربية
فى اللغة الإنجليزية

٣٦ – كم شهرا أخذت دروسا خصوصية هذا العام ؟

لم آخذ   أقل من شهر   حوالى شهر   حوالى شهرين
حوالى ٣ أشهر   أكثر من ثلاثة أشهر

٣٧ – لماذا تحتاج إلى دروس خصوصية ؟

هذه رغبة ولى الأمر   المدرس يوصينى بذلك   أنا أريد ذلك   أخرى

٣٨ – كم ساعة تأخذ دروسا خصوصية فى الأسبوع ؟

فى الرياضيات
فى العلوم

في اللغة العربية
في اللغة الإنجليزية

٣٩ – كم تدفع رسوما للدروس الخصوصية ؟ وضح هل هذا في الساعة أو الأسبوع أو الشهر ؟
في الرياضيات
في العلوم
في اللغة العربية
في اللغة الإنجليزية

٤٠ – إلى أي حد استفدت من الدروس الخصوصية ؟

لم أستفد	أستفدت قليلا	أستفدت كثيرا

في الرياضيات
في العلوم
في اللغة العربية
في اللغة الإنجليزية

٤١ – هل سبق أن أخذت دروسا خصوصية في أي صف دراسي سابق ؟
(وضح في أي صف)
في الرياضيات
في العلوم
في اللغة العربية
في اللغة الإنجليزية

٤٢ – كم تلميذا من فصلك يأخذون درسا خصوصيا هذا العام ؟
في الرياضيات
في العلوم
في اللغة العربية
في اللغة الإنجليزية

* * *

قائمة المراجع

أولا – المراجع العربية :

١ – إبراهيم السامرائى : ضعف الطالب الجامعى فى العربية ، جامعة قطر ، ندوة مشكلات اللغة العربية فى المرحلة الجامعية ١٩٨٩ .

٢ – أحمد طاهر حسنين وآخرين : الأدوار النمطية لكل من الرجل والمرأة فى الكتب المدرسية بدولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة شئون اجتماعية ، العدد الثالث والعشرون ١٩٨٩ .

٣ – أحمد طاهر حسنين ، وحسن شحاتة : دليل المعلم لسلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعى ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، مركز التعليم الجامعى الأساسى ١٩٩٠ .

٤ – أحمد عبد اللطيف عبادة : معوقات التفكير الابتكارى فى مراحل التعليم العام ، الكتاب السنوى فى علم النفس ، القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الخامس ١٩٨٦ .

٥ – أحمد فتحى سرور : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، القاهرة ، الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ١٩٨٧ .

٦ – أحمد محمد عيسى : أنماط الجملة العربية الشائعة فى أحاديث الأطفال ، وعلاقتها بكتب القراءة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٦ .

٧ – أحمد نصيف الجنابى : دور علم الدلالة فى التيسير اللغوى المعاصر ، جامعة قطر ، ندوة مشكلات اللغة العربية فى المرحلة الجامعية ١٩٨٩ .

٨ – أمة الرزاق على حمد الحورى : الاستعداد للقراءة : قياسه ، وتنميته لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى بالجمهورية العربية اليمنية ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٦ .

٩ – الكسندرو روشكا : الإبداع العام والخاص (ترجمة غسان أبو فخر)

الكويت ، عالم المعرفة ١٩٨٩ .

١٠ – إلهام مصطفى عبيد : اللعب كوسيلة تربوية للطفل ، فى مرحلة ما قبل التعليم المدرسى ، المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى ، تنشئته ورعايته ، القاهرة ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ١٩٨٨ .

١١ – أندريه ميشيل : لا للنماذج فى أدوار المرأة والرجل ، بيروت ، اليكسو ١٩٨٦ .

١٢ – برنامج الخليج العربى : إنجازاته تجاه الطفولة والأمومة فى الوطن العربى ، الرياض ، إدارة شئون المرأة والطفل ١٩٨٨ .

١٣ – بيرد روث : جان بياجيه ، وسيكولوجية نمو الأطفال ، (ترجمة فيولا البيلاوى) ، القاهرة ، الانجلو المصرية ١٩٧٦ .

١٤ – توحيدة عبد العزيز على : برنامج مقترح لتطوير مناهج ما قبل المدرسة الابتدائية فى مدينة القاهرة ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٦ .

١٥ – جان مارتان سيسيه : المرأة هى المربية الأولى ، مستقبل التربية ، اليكسو ، العدد الثالث ١٩٧٥ .

١٦ – حامد الفقى وآخرين : ملخص واستنتاجات عن طفل ما قبل المرحلة الابتدائية ، الكويت ، جمعية المعلمين الكويتية ١٩٧٨ .

١٧ – حسن شحاتة : الرصيد اللغوى المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ثقافة الطفل ، بحوث ودراسات ، العدد (٣) . المركز القومى لثقافة الطفل بالهرم ١٩٨٦ .

١٨ – حسن شحاتة : الطفل والقراءة ، ندوة الطفل والقراءة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٨ .

١٩ – حسن شحاتة : شعر الأطفال بين الواقع والمأمول ، ندوة الشعر للأطفال ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٨ .

٢٠ – حسن شحاتة : اتجاهات قراءة القصص لدى الأطفال ، وعلاقتها بالانقرائية ،

القاهرة ، المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى : تنشئته ورعايته ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ١٩٨٨ .

٢١ – حسن شحاتة : ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع ، وعلاقتهما بكتب تعليم اللغة العربية بالتعليم الأساسى ، مؤتمر الإبداع والتعليم ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ١٩٨٩ .

٢٢ – حسن شحاتة : دراسة تحليلية لمحتوى الذاكرة والإبداع فى كتب اللغة العربية فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، جامعة قطر . مركز البحوث التربوية ١٩٨٩ .

٢٣ – حسن شحاتة : قراءات الأطفال ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ١٩٨٩ .

٢٤ – حسن شحاتة : أسس بناء مناهج المتفوقين ، القاهرة ، المؤتمر القومى الأول للمتفوقين ، وزارة التربية والتعليم ١٩٩٠ .

٢٥ – حسن شحاتة : النشاط المدرسى ، أسسه ، ومقوماته ، ومجالات تطبيقه ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ١٩٩٠ .

٢٦ – حسن شحاتة : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ١٩٩٢ .

٢٧ – حسن شحاتة ، وفيوليت فؤاد : الميول القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دراسة ميدانية ، القاهرة ، المركز القومى لثقافة الطفل ١٩٨٦ .

٢٨ – حسن شحاتة ، وفيوليت فؤاد : دليل معايير اختيار كتب الأطفال وتطبيقاتها فى مكتبات الأطفال ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج ، وطرق التدريس ، المؤتمر العلمى الثالث ١٩٩١ .

٢٩ – حسن شحاتة ، وفيوليت فؤاد : الكفاءة اللغوية لدى طفل القرية ، مؤتمر علم النفس الثامن ١٩٩٢ .

٣٠ – حسين عبد العزيز الدرينى : أثر التعاون والتنافس على التفكير الابتكارى ، الكتاب السنوى فى علم النفس ، الأنجلو المصرية ١٩٨٦ .

٣١ – حسين على الشريف : الثقافة والطفل المبدع ، نحو مستقبل ثقافى أفضل

للطفل العربى ، القاهرة ، المجلس العربى للطفولة والتنمية ١٩٨٨ .
٣٢ – سهام الفريح : إزالة الجنسوية من الكتب المدرسية وأدب الأطفال ، ندوة إزالة آثار النماذج النمطية لدور الرجل والمرأة فى أدب الأطفال والكتب المدرسية ، العين ، دولة الامارات العربية المتحدة ٢٦ – ٢٩ مارس ١٩٨٩ .
٣٣ – سعد مرسى ، وكوثر كوجك : تربية الطفل قبل المدرسة ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٨٤ .
٣٤ – سعد مرسى أحمد وآخرين : خطة تربية الطفل العربى فى سنواته الأولى على ضوء استراتيجية التربية العربية ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٦ .
٣٥ – سلوى عطية سليمان : دراسة توليفية لبعض الدراسات حول إلغاء الأنماط الجنسوية من الكتب المدرسية وأدب الأطفال ، ندوة إزالة النماذج النمطية لدور الرجل والمرأة فى أدب الأطفال والكتب المدرسية ، العين ٢٦–٢٩ مارس ١٩٨٩ .
٣٦ – سيد خير الله ، وإبراهيم الغمرى : دور المنظمة فى تنمية القدرة على الابتكار لدى العاملين بها ، القاهرة ، المعهد القومى للإدارة العليا ١٩٧١ .
٣٧ – سيد صبحى : أطفالنا المبتكرون ، القاهرة ، المطبعة التجارية الحديثة ١٩٨٧ .
٣٨ – سيد محمود الطواب : تطور قدرات التفكير الابتكارى من الصف الثالث حتى الصف الخامس الابتدائى ، الكتاب السنوى فى علم النفس ، الأنجلو المصرية ١٩٨٦ .
٣٩ – صفوت فرج : الإبداع والمرض العقلى ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٣ .
٤٠ – طلعت منصور : سيكولوجية الاتصال ، عالم الفكر ، المجلد الحادى عشر ، العدد الثانى ، سبتمبر ١٩٨٠ .
٤١ – طلعت منصور وآخرين : أسس علم النفس العام ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨١ .

٤٢ – طلعت منصور ، ومحمد عبد الغفار ، وفيوليت فؤاد : دور الأسرة فى رعاية الطفل من الميلاد حتى السادسة ، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا ١٩٨٨ .

٤٣ – عادل عز الدين الأشول : موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨٧ .

٤٤ – عبد الحليم محمود السيد : الأسرة وإبداع الأبناء ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٠ .

٤٥ – عبد الرحمن عطية : ظاهرة الضعف فى اللغة العربية فى الجامعة : أسبابها ، ومقترحات علاجية لها ، جامعة قطر ، ندوة مشكلات اللغة العربية فى المرحلة الجامعية ١٩٨٩ .

٤٦ – عبد السلام عبد الغفار : التفوق العقلى والابتكار ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٧ .

٤٧ – عبد السلام عبد الغفار : « مشكلات الطفولة ، نظرة عامة ، **ندوة العمل مع الأطفال** ، القاهرة ، مطبعة جامعة عين شمس ١٩٧٨ .

٤٨ – عبد السلام عبد الغفار : رعاية المتفوقين والتعرف عليهم ، التربية الحديثة ، العدد الثالث ١٩٦٦ .

٤٩ – عبد الشافى أحمد : تقويم مهارة الخط العربى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى بقنا ، رسالة ماجستير ، « غير منشورة » كلية التربية جامعة أسيوط ١٩٨٤ .

٥٠ – عبد العزيز الشتاوى ومحمد عادل الأحمر : **واقع التربية ما قبل المدرسية فى الوطن العربى** ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٣ .

٥١ – عبد العزيز الشتاوى : « واقع رياض الأطفال فى الوطن العربى ، **رياض الأطفال الواقع والطموح** ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٦ .

٥٢ – عبد المطلب أمين القريظى : مفهوم الأصالة بين التجديد والتقليد فى محتوى الإبداع الفنى التشكيلى ، مجلة دراسات وبحوث ، مارس ١٩٨٤ .

٥٣ – عبد المنعم الحفنى : موسوعة علم النفس والتحليل النفسى ، القاهرة ، مكتبة مدبولي ، ١٩٧٥ .

٥٤ – عبد الهادى السيد عبده ، العمر وعلاقته بالقدرة اللفظية لدى الطلاب فى مراحل تعليمية مختلفة ، مجلة الآداب ، جامعة طنطا ، العدد الخامس ، ١٩٨٨ .

٥٥ – عدنان عبد الرحيم : « الروضة والبيئة الاجتماعية » ، **رياض الأطفال فى الوطن العربى الواقع والطموح** ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٦ .

٥٦ – على ماهر خطاب ، أحمد عيد : « الطلاقة كعامل شائع في بعض مقاييس التفكير الابتكارى » ، الكتاب السنوى فى علم النفس ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٦ .

٥٧ – عواطف إبراهيم محمد : تحديد الكفايات التى يلزم توافرها فى الإحصائيات التربويات لدور الحضانة ، واتجاهاتهن نحو تربية الأطفال ، القاهرة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية البنات ، جامعة عين شمس ١٩٦٦ .

٥٨ – عيسى محمد جاسم ، وعبد الفتاح السكرى : تجربة دولة الكويت فى بنك الأسئلة ، الكويت ، وزارة التربية (بدون تاريخ) .

٥٩ – فؤاد أبو حطب : دليل المعلم فى تقويم الطالب ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ١٩٩٢ .

٦٠ – فؤاد البهى السيد ، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ، ط ٢ ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٥ .

٦١ – فاخر عاقل : **الإبداع وتربيته** ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٣ .

٦٢ – فاى سوندرز : « التفرقة بين الجنسين ، ودور المدرسة فى تقويمها » ، مستقبل التربية ، اليونسكو ، العدد الثالث ١٩٧٥ .

٦٣ – فايزه على مصطفى : بناء منهاج لمرحلة ما قبل المدرسة من ٤ – ٦ القاهرة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٦ .

٦٤ – فايزه على مصطفى : وضع منهاج لإعداد معلمات رياض الأطفال فى لبنان ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٨ .

٦٥ – فتحية سليمان : **تربية الطفل بين الماضى والحاضر** ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٧٩ .

٦٦ – فكرى شحاته أحمد : « مشكلات تعليم طفل ما قبل المدرسة » ، **المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى ، تنشئته ورعايته** ، القاهرة ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ١٩٨٨ .

٦٧ – فوزى إلياس غبريال : **اتجاهات مشرفات الحضانة نحو مهنتهن** ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية ١٩٨٤ .

٦٨ – فوزية دياب : **نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة** ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٨١ .

٦٩ – فيولا الببلاوى : « الأسس النفسية والاجتماعية لبناء مناهج رياض الأطفال فى الوطن العربى » ، **رياض الأطفال فى الوطن العربى : الواقع والطموح** ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٦ .

٧٠ – كافية جواد رمضان : تقويم قصص الأطفال فى الكويت ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ .

٧١ – كافية رمضان ، وفيولا الببلاوى : **ثقافة الطفل** ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، ١٩٨٤ .

٧٢ – كامل حسين الجنابى : أثر منهج رياض الأطفال فى العراق على إنماء بعض المفاهيم العلمية عند الأطفال ، رسالة ماجستير ، (غير منشورة) كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٧٩ .

٧٣ – كوثر السعيد الموجى : القياسات الجسمية والمهارات الحركية الأساسية لدى أطفال دور الحضانة (أطفال ما قبل المدرسة) » ، **المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى** ، تنشئته ورعايته ، القاهرة ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ .

٧٤ – المجلس العربى للطفولة والتنمية : **خطة العمل المقترحة للمجلس العربى للطفولة والتنمية** ، القاهرة ، رئاسة المجلس ١٩٨٧ .

٧٥ – المجلس العربى للطفولة والتنمية : **النظام الأساسى للمجلس العربى للطفولة والتنمية** ، القاهرة ، رئاسة المجلس ١٩٨٧ .

٧٦ – مجمع اللغة العربية : معجم علم النفس والتربية ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٨٤ .

٧٧ – مجيد إبراهيم دمعة ، محمد منير مرسى ؛ الكتاب المدرسى ومدى ملاءمته لعمليتى التعليم والتعلم فى المرحلة الابتدائية ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وحدة البحوث التربوية ١٩٨٢ .

٧٨ – محبات أبو عميرة : برنامج مقترح فى الرياضيات للتلاميذ المتفوقين للصف السابع من التعليم الأساسى ، المؤتمر السنوى الثانى للطفل المصرى : تنشئته ورعايته ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٩.

٧٩ – محمد أحمد الشريف وآخرين : **استراتيجية تطوير التربية العربية** ، بيروت ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٩ .

٨٠ – محمد جواد رضا : « الطفولة العربية بين التغابن الاجتماعى وقصور الرؤية التربوية » ، تونس ، **المؤتمر العربى حول الطفولة والتنمية** ، ١٩٨٦ .

٨١ – محمد سعد الدين الموجى : « السياسة العامة لرعاية وتربية المتفوقين فى الوطن العربى » **حلقة تربية الموهوبين والمعوقين فى البلاد العربية** ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٤ .

٨٢ – محمد عبد الرحيم عدس وآخرين : **رياض الأطفال** ، **المملكة الأردنية الهاشمية** ، عمان ، وزارة التربية والتعليم ١٩٨٠ .

٨٣ – محمد عبد الغفار حمزة : ضعف الطلاب الجامعيين فى اللغة العربية : أسبابه وعلاجه ، جامعة قطر ، ندوة مشكلات اللغة العربية فى المرحلة الجامعية ١٩٨٩ .

٨٤ – محمد نسيم رأفت : رعاية الطلبة المتفوقين ، حلقة تربية الموهوبين والمعوقين فى

البلاد العربية ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٤ .

٨٥ – محمود أحمد السيد : **تطوير مناهج القواعد النحوية فى الوطن العربى** ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٦ .

٨٦ – محمود رشدي خاطر ، والطاهر مكي ، وحسن شحاته ، **تطوير مناهج تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالوطن العربي** ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٦ .

٨٧ – محمود عبد الرازق شفشق وآخرون : **معلمة الرياض : إعدادها ومشكلاتها وقضاياها** ، الكويت ، دار البحوث العلمية ١٩٧٩ .

٨٨ – محيى الدين أحمد حسن : **القيم الخاصة لدى المبدعين** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨١ .

٨٩ – مراد وهبة : المعجم الفلسفي ، القاهرة ، دار الثقافة الجديدة ، ١٩٧٩ .

٩٠ – مراد وهبة : **تقرير عن الإبداع والتعليم العام** (استنسل) غير منشور ، وبدون تاريخ .

٩١ – مراد وهبة : « نظام التعليم من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع ، **مجلة المنار** ، القاهرة ، السنة الخامسة ، العدد ٥٣ ، مايو ١٩٨٩ .

٩٢ – مرجريت ميد : « المرأة مستقبل البشرية » ، مستقبل التربية ، اليونسكو ، العدد الثالث ١٩٧٥ .

٩٣ – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : **الحولية العربية للتربية ومحو الأمية** ، تونس ، إدارة التربية اليكسو ١٩٨٣ .

٩٤ – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : **رياض الأطفال فى الوطن العربى : الواقع والطموح** ، تونس ، إدارة التربية ١٩٨٦ .

٩٥ – نادية محمد عبد السلام ، دراسة تجريبية للعوامل الداخلة فى القدرة اللفظية باستخدام التحليل العاملى ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٤ .

٩٦ – نادية يوسف كمال : ظاهرة الواجبات المنزلية فى مرحلة رياض الأطفال ،

دراسة ميدانية « **مؤتمر معلم رياض الأطفال الحاضر والمستقبل** ، القاهرة ، كلية التربية بالزمالك ١٩٨٧ .

٩٧ – نوال محمد عطية ، علم النفس اللغوى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو ، ١٩٨٢ .

٩٨ – هناء محمد الفطاطرى : « مشكلات الأطفال النفسية الشائعة فى دور الحضانة » **مجلة علم النفس** ، القاهرة ، العدد الرابع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ .

٩٩ – هيفاء شرايحة : « النماذج النمطية لدور الرجل والمرأة فى أدب الأطفال الأردنى وكتب القراءة المدرسية للصفوف الابتدائية » ، ندوة إزالة النماذج النمطية لدور الرجل والمرأة فى أدب الأطفال والكتب المدرسية ، العين ٢٦–٢٩ مارس ١٩٨٩ .

١٠٠ – وزارة التربية والتعليم : مناهج اللغة العربية المطورة بمرحلة التعليم الأساسى ، القاهرة ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨ .

١٠١ – وزارة التربية والتعليم : **مجلة التربية والتعليم** ، القاهرة ، السنة الأولى ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٨٩ .

١٠٢ – يوسف مناصرة : تقويم مناهج تعليم القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية الدنيا فى الأردن ، رسالة دكتوراه « غير منشورة » كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٧ .

١٠٣ – يولنده أبو النصر ، وأيرين لورفنغ ، وجميلة ميقاتى : « تعيين مظاهر التمييز القائم على الجنس ومحوه من الكتب المدرسية العربية ، بعض المقترحات للعمل فى العالم العربى » ، ندوة إزالة آثار النماذج النمطية لدور الرجل والمرأة فى أدب الأطفال والكتب المدرسية ، العين ٢٦–٢٩ مارس ١٩٨٩ .

* * *

ثانيا – المراجع الأجنبية :

104 - Bady J. Richard : Methedoligical Informal Operations Research : What Does it Mean to be Formal, **Science Education,** Vol. 62, No. 2, 1978 .

105 - Bloom, Caston E. et al., « A Motival of Content Analysis of Childrens' Primers », Basic Studies on Reading, Basic Book Publishers, New York, 1970 .

106 - Bxoom, B. et. cil. : « Taxonomy of Educational Objectives . Handbook I. Cognitive Domain, N.Y. : Mckay 1956 .

107 - Bullock Report, A Language for Life .
(London : Her Majesty's Stationary Office, 1975)

108 - Carrey, C. and Bendebba, M., Effects of age sex and Parents on Childrens' Dyadic Speach, Child Development, 45, 1974.

109 - Demetras, M.J., et al., Feedback to First Language Learners : The Role of Repetitions and Clarification Questions, Journal of Child Language, 1986.

110 - **Edwards, A.L.,** Techniques of Attitude Scale Construction, new York, Apletion Century Crofts Inc., 1957.

111 - Geis, Robley : « A Preventive Program for Kinder-garten Children Likely to Fail in First Grade Reading», **Educational Resources Information Center** (ERIC), New York, 1982.

112 - Gleason, J., The Development of Language, Columbus, OH, Merrill, 1985.

113 - Good, Carter : **A Dictionary of Education,** Mew York : Mc Graw Hill Book Co, INC., 1945 .

114 - Griffiths, Daniel : The Most Significant Educational Research Today, S. Ed., LXI No. 4, Paril, 1972 .

115 - Harrows, Taxonomy of the Psychomotor Domain in Payne, D. The Assessment of Learning. Mass : D.C. Heath and Company, 1974 .

116 - Hueftle., S.J. Raknow, S.J. & Welch, W.W. : Images of Science : **A Summary of Results from the 1981-82 National Assessment in Science** Minnesota Research and evaluation center, Minneapolis Minnesota , 1983 .

117 - International Children's Centre : **The Child from Birth to 6 Years Old Better Understanding for Better Child-rearing,** PARIS, UNESCO, 1976 .

118 - Johnson, D.L., The Influences of Social Calss and Roce on Language Test Performance and Spontaneous Speech of Preschool Children, Child Development, 45, 1974.

119 - Krathwohl, B. et , al. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II Affective Domin N.Y : David Mckay - INC. 1968 .

120 - Lickeig, M.J., Introduction to Childrens' Literature, OH., Merrill, 1975.

121 - Mager, R.: Measuring Instructional Intent, Belmont, Calif : Fearon Publishers INC 1973.

122 - Mcasham, H. : The Goals Approach to Performance Objctives. Philadelphia W. Saunders Company , 1974.

123 - Miller, G.A., Language and Communications, New York, Mc Grew Hill, 1951 .

124 - Nelb, Beverly : « An Investigation of the Effect of Preschool on Reading Readiness and Beginning Reading », **Diss.Abs. INT.**, Vol. 46, No. 3, 1985.

125 - Patricia Kerr : A Conceptualization of Learning, Teaching and Research Experience of women Scientists and Its Implications for Science Education, **Diss. Abs. Inter.**, Vol. 40. No. 12, June 1989, P. 3677A .

126 - Piaget, J., The Child's Conception of Physical Consualty, London, Routledge and Kegan Paul, 1930 .

127 - Piaget, J., The Language and Thought of the Child, Routledge and Kegan Paul, 1926 .

128 - Piaget, J., Development and Learning in Piaget Rediscovered Ed., R.E. Riple and V.E., Rockcastle (Ithaco) , New York, Cornell University, 1964.

129 - Pinker, S., Language Learnbility and Language Develpment, Cambridge MA., Harvard University Press, 1984.

130 - Purues A, C. « General Education and the Search for a Common Culture » in Westbury and Purves (eds) Cultural Literacy and the ldea of General Common Education (Chicago the University of Chicago Press, NSSE Yearbook, Part II, 1988).

131 - Rowntree, Derek : **A Dictionary of Education** , London: Harper and Row, 1981.

132 - Saneya Saleh : « Women in Islam, Their Role in Religious and Traditional Culture ». International Journal of Sociology of the Family, Sept. 1972.

133 - Smith, R., Johnson, D.D., Teaching Children to Read, 2nd ed., Addison Wesley Publishing Company Inc., U.S.A., 1980.

134 - Stager, E., Psychology of Personality, 2nd ed., Mc Graw Hill Book Co., N.Y. 1981 .

135 - Stevenson, R., Models of Language Develppment, Milton Keyness Oven University Press, 1988.

136 - Tuckman, B. Measuring Instructional Outcomes : Fundamentals of Testing . New York : Harcourt Brace Jovanovich INC 1975.

137 - Tylor, Katherin : **While Side Parents and Children Learn Together,** New York, Teachers College Press, Columbia Univ., 1972.

138 - Vygotsky L.S., Thought and Language, John Wiley and Sons Inc., New York, 1962 .

139 - Vygotsky L. as quoted in Markoua A.
The Teaching and Maslery of Language
(London : Croom Helm, 1979).

140 - Walker, Christopher : **Teaching Prereading Skills,** London, Ward Lock Educational, 1978.

141 - Westbury, I. and Purves, A.C. (eds) Cultural Literacy and the Idea of General Education (Chicago : The University of Chicago Press, NSSE Yearbook, Part II, 1988).

142 - Whaly, Sarah : « Design, Evaluation and Application of the School Readiness Screening Tests for Use in the Kindergarten» , **Diss. Abs. INT. (A)**, Vol. 39, No. 8, 1977.

143 - Wood, Barbara S. Development of Functional Communication Competeneres : Grades 7-12 (Urbana, III.: ERIC Clearinghouse on heading and Communication Skills, 1977) pp. 2-5.

★ ★ ★

فهرس الموضوعات

الموضـوع	الصفحة
إهداء	٥
تقديم	٧
الفصل الأول : رياض الأطفال واقعها وسبل تطويرها	٩
واقع رياض الأطفال على المستوى القومى	١٤
سبل تطوير رياض الأطفال	٢١
الفصل الثانى : التهيئة اللغوية فى رياض الأطفال	٢٩
خطة البحث الحالى	٣٣
عينة البحث وأدواته	٣٦
نتائج الدراسة : تفسيرها ومناقشتها	٤١
تطوير برنامج التهيئة اللغوية	٤٨
الفصل الثالث : الكفاءة اللغوية ، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسى	٥٥
عينة البحث وأدوات القياس	٦٧
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	٧٥
نتائج الكفاءة اللغوية	٧٥
النتائج الإرتباطية	٨٧
نتائج الفروق بين المتغيرات	٨٨
الفصل الرابع : واقع تعليم اللغة العربية فى التعليم الأساسى	٩٣
عينة البحث وأدواته	٩٦
نتائج الدراسة	١٠١
مرحلة تنفيذ الدرس	١٠٧
إجراءات دروس اللغة العربية	١١٣
مرحلة تقويم الدرس	١١٧
مرحلة المتابعة	١١٩
ملامح واقع تعليم اللغة العربية	١٢٧

المـوضـوع — الصفحة

توصيات الدراسة ١٣٣
قائمة الملاحق ١٣٥
الفصل الخامس : تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس . ١٤١
إجراءات التجربة ومتطلباتها ١٤٧
عرض نتائج التجربة وتفسيرها ومناقشتها ١٥٧
توصيات البحث ومقترحاته ١٦٤
اختبار التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الخامس ١٦٦
الفصل السادس : ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع في كتب اللغة العربية ١٦٩
عينة الدراسة وأدواتها ١٧٧
قائمة الإبداع ١٧٩
قائمة الذاكرة ١٨٠
نتائج الدراسة – تفسيرها ومناقشتها ١٨٢
مناقشة النتائج وتفسيرها ١٨٤
توصيات ومقترحات ١٨٧
الفصل السابع : الأنماط الجنسوية الشائعة في الكتب المدرسية ١٨٩
الفلسفة النظرية للدراسة ١٩١
الدراسات السابقة ١٩٦
خطة الدراسة ٢٠٢
تحليل محتويات الكتب المدرسية ٢٠٥
الدراسة الأولى تحليل كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ٢١٠
تعليق عام على النتائج ٢١٦
الدراسة الثانية تحليل محتوى كتب القراءة والنصوص الأدبية بالتعليم الإعدادي ٢١٨
تعليق عام على النتائج ٢٢٥
الاتجاهات الجنسوية الشائعة في الكتب المدرسية المصرية ٢٢٦
تصور مقترح لإزالة الجنسوية ٢٢٩

الموضوع	الصفحة

الفصل الثامن : أسس بناء مناهج الفائقين ٢٣٥
قضايا البحث ومتطلباته ٢٤٢
منهجية علمية لبناء مناهج الفائقين ٢٦٠
الفصل التاسع : تقويم منهج اللغة العربية المقدم للفائقين فى التعليم الثانوى ... ٢٧٣
أدوات الدراسة : إعدادها وضبطها ٢٨٠
نتائج الدراسة : تفسيرها ومناقشتها ٢٨٨
تعقيب عام على النتائج ٢٩٣
تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للفائقين ٢٩٧
الفصل العاشر : التدريبات اللغوية للمستوى الجامعى ٣٠١
الإطار النظرى للبحث ٣٠٥
أدوات البحث : إعدادها وضبطها ٣١٢
نتائج البحث : تفسيرها ومناقشتها ٣١٦
التدريبات اللغوية بين صيغ غالبة وصيغ غائبة ٣٢٠
تحليل النتائج وتفسيرها ٣٢٤
نظرة مستقبلية للتدريبات اللغوية ٣٢٥
الفصل الحادى عشر : مستويات التنور اللغوى ٣٢٧
قضايا البحث ٣٢٧
نتائج البحث وتفسيرها ٣٣٧
الفصل الثانى عشر : السلوك التدريسى لدى معلمى اللغة العربية ٣٤١
قضايا البحث ٣٤١
عرض نتائج الدراسة ٣٤٢
توصيات البحث ٣٥٨
قائمة ملاحق البحث ٣٦١
قائمة المراجع ٣٩١

* * *